

Faulstich-Wieland, Hannelore [Hrsg.]; Faulstich, Peter [Hrsg.] **Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs**

Reinbek bei Hamburg : Rowohlt 2008, 739 S.



Quellenangabe/ Reference:

Faulstich-Wieland, Hannelore [Hrsg.]; Faulstich, Peter [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs.
Reinbek bei Hamburg : Rowohlt 2008, 739 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-93349 - DOI:
10.25656/01:9334

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-93349>

<https://doi.org/10.25656/01:9334>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder widernatürlich nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Über die Herausgeber

ro
ro
ro

Hannelore Faulstich-Wieland, geb. 1948 in Hann. Münden, Dipl.-Psych. (1972 TU Berlin), Promotion in Sozialwissenschaften (Dr. phil. 1975 Universität Bremen), 1. Staatsexamen als Lehrerin für Arbeitslehre/Wirtschaft (1978 PH Berlin), Habilitation in Erziehungswissenschaften (1980 TU Berlin). Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik – Schwerpunkt Sozialisationsforschung – an der Universität Hamburg seit 1997, vorher Universitätsprofessorin für Frauenforschung in den Kulturwissenschaften an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Peter Faulstich, geb. 1946 in Frankfurt/Main, Dipl.-Ing. (1971 TU Berlin), Promotion in Bildungsökonomie (Dr. phil. 1975 TU Berlin), Habilitation in Erziehungswissenschaft (1977 TU Berlin). Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg, vorher Leiter der Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung und des Zentrums für Wissenschaftstransfer an der Universität Kassel.

«Wichtigste Veröffentlichungen» siehe Seite 655 f.

Hannelore Faulstich-Wieland/Peter Faulstich (Hg.)

Erziehungswissenschaft

Ein Grundkurs

rowohlts enzyklopädie
im Rowohlt Taschenbuch Verlag

rowohlts enzyklopädie
Herausgegeben von Burghard König

Originalausgabe
Veröffentlicht im Rowohlt Taschenbuch Verlag,
Reinbek bei Hamburg, September 2008
Copyright © 2008 by Rowohlt Verlag GmbH,
Reinbek bei Hamburg
Umschlaggestaltung any.way, Walter Hellmann
Satz Proforma, TheSans (InDesign)
bei Pinkuin Satz und Datentechnik, Berlin
Druck und Bindung CPI – Clausen & Bosse, Leck
Printed in Germany
ISBN 978 3 499 55692 0

Inhalt

Peter Faulstich/Hannelore Faulstich-Wieland
Grundkurs Erziehungs- und Bildungswissenschaft –
eine Einordnung 9

1 Grundlagen, Grundformen und Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft 31

Peter Faulstich
1.1 Lernen 33

Hannelore Faulstich-Wieland
1.2 Sozialisation 58

Jürgen Oelkers
1.3 Erziehung 82

Ludwig A. Pongratz/Carsten Büniger
1.4 Bildung 110

Urs Ruf/Roger Hofer/Stefan Keller/Felix Winter
1.5 Didaktik und Unterricht 130

Britta Voß/Michael Kerres
1.6 Methoden und Medien 157

Andreas Krapp
1.7 Diagnose und Bewertung 170

	Frank Engel	
1.8	Beratung	195
	Wolfgang Böttcher	
1.9	Planung und Steuerung von Bildungsorganisationen	216
	Heinz-Hermann Krüger	
1.10	Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft	237

2 Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung 265

	Jane Schuch/Heinz-Elmar Tenorth/Nicole Welter	
2.1	Sozialgeschichte von Bildung und Erziehung – Fragestellungen, Quellen und Methoden der historischen Bildungsforschung	267
	Meike Sophia Baader/Christin Sager	
2.2	Sozialgeschichte der Generationen	291
	Gabriele Bellenberg	
2.3	Entwicklung der Bildungsplanung in der Bundesrepublik	307
	Hans-Peter Füssel	
2.4	Bildungsrecht	326
	Dieter Timmermann	
2.5	Bildungsfinanzierung	343
	Daniel Kneuper/Klaus-Jürgen Tillmann	
2.6	Bildungsinstitutionen und Bildungssysteme	369

Christel Adick
2.7 International vergleichende Erziehungswissenschaft 389

Martina Weber
2.8 Interkulturelle Pädagogik 408

Hannelore Faulstich-Wieland
2.9 Gender und Bildung 423

3 Arbeitsfelder Erziehung und Bildung 445

Melanie Fabel-Lamla/Friederike Heinzel/Sabine Klomfaß
3.1 Schule 447

Albert Scherr
3.2 Kinder- und Jugendbildung 470

Karin Büchter
3.3 Berufsbildung 489

Ulrich Heimlich
3.4 Heil- und Sonderpädagogik 510

Christine Zeuner
3.5 Erwachsenenbildung 532

Claudia de Witt/Thomas Czerwionka
3.6 Medien 556

4 Forschungskonzepte und -methoden 575

Wilfried Bos/Andreas Voss

- 4.1 Empirisch-analytische Verfahren in der
erziehungswissenschaftlichen Forschung 577

Hans-Christoph Koller

- 4.2 Interpretative und partizipative Forschungsmethoden 606

Barbara Friebertshäuser

- 4.3 Ethnographische Forschungsmethoden 622

Brigitte Steinert/Eckhard Klieme

- 4.4 Evaluation im Bereich der empirischen
Bildungsforschung 641

Über die Herausgeber 655

Über die Autorinnen und Autoren 657

Literatur 664

Sachregister 735

Peter Faulstich/Hannelore Faulstich-Wieland
**Grundkurs Erziehungs- und Bildungswissenschaft –
eine Einordnung**

Es ist angesichts der Umstellung der *Studienstrukturen* auf Bachelor- und Masterabschlüsse an den deutschen Hochschulen naheliegend, den Grundkurs Erziehungs- und Bildungswissenschaft neu vorzulegen. Der Stand der Erziehungs- und Bildungswissenschaft weist sie als etablierte Disziplin aus, welche einen erheblichen Stellenwert an den Hochschulen erhalten hat. Die Erziehungswissenschaft ist zu einem der wichtigsten Studienangebote geworden. Mit fast 64 000 Studierenden belegt sie den Rangplatz 6 (hinter Wirtschaftswissenschaften, Germanistik, Jura, Medizin und Informatik: BMBF 2005, S. 184). Die Themenpalette innerhalb der Erziehungswissenschaft ist breit und vielfältig: Sie reicht von Allgemeiner Pädagogik über Bildungsmanagement, Migrationspädagogik bis zur Wirtschaftspädagogik. Ihre personale Ausstattung hat im Rahmen der Hochschulen ein erhebliches Gewicht: Außer den explizit als Erziehungs- und Bildungswissenschaft ausgewiesenen Stellen leisten nahezu alle Fächer im Rahmen der Lehrerbildung Beiträge für das größte Arbeits- und Anwendungsfeld: die Lehrtätigkeit in Schulen. Auch ansonsten ist das Berufsfeld der Absolventinnen und Absolventen erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Abschlüsse in den letzten Jahrzehnten immens expandiert.

Allerdings hat die Erziehungs- und Bildungswissenschaft nie den Nimbus der alten Fakultäten erreicht: Gegenüber Theologie, Philosophie, Jura und Medizin ist sie eine junge Disziplin, und sie war lange Zeit eher ein Anhängsel von Theologie und Philosophie bzw. wurde des Öfteren im Rahmen der Fakultäten reorganisiert. Ein solcher Prozess steht nun wieder an mit dem Umbau des Europäischen Hochschulsystems: Die Studienangebote werden restrukturiert in Bachelor- und Master-Studiengänge, das Personal unterliegt einem allgemeinen Kürzungsdruck, die Hochschulsysteme werden umgebaut durch neue Managementstrukturen.

Mit der Schaffung einheitlicher Grundstrukturen in Europa wird die

gerade erreichte Stabilität des Hauptfachs – ein Diplom in Erziehungswissenschaft gibt es erst seit knapp 40 Jahren – aufgelöst und seine weitere Entwicklung grundsätzlich offen. Die einzelnen Hochschulstandorte verfolgen im Rahmen der Umstellungsprozesse unterschiedliche Gestaltungsstrategien, welche zunächst statt Gemeinsamkeit eher eine stärkere Diversifizierung und damit auch Diffusität erzeugen. Es kann dann zu sich überlagernden Entwicklungskurven kommen, welche die Lernmöglichkeiten, die Profession und die Disziplin gleichzeitig treffen. Es stellt sich also brennend die Frage: Was sind die thematischen Fixpunkte, auf die sich die Disziplin bezieht und von der aus sie stärkere Stabilität finden kann?

Mit dem vorliegenden Grundkurs liefern wir einen Beitrag für die Diskussion dieser Fragen. Der Umbruch der Hochschullandschaft in Europa wird noch Jahre andauern. Deshalb ist es umso notwendiger, den Diskurs um die Weiterentwicklung der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zu führen und Perspektiven zu gewinnen.

1. Konstitution der Disziplin

Einen Grundkurs Erziehungs- und Bildungswissenschaft vorzulegen setzt voraus, dass ein fachlicher Bereich unterstellt werden kann, der als Thematik einer wissenschaftlichen Disziplin erkennbar ist. Wenn wir fragen, was die Konstitution einer Disziplin ausmacht, so ist dies allerdings nur zum Teil eine Frage der Wissenschaftssystematik. Geschlossene Ordnungsvorstellungen, hinter denen feste Weltbilder stehen, sind nicht mehr möglich; sogar die bisher als gesichert unterstellten Systeme der Naturwissenschaften erweisen sich als variabel und historisch veränderbar. Es ist auch nicht sinnvoll, eine Disziplin primär über Methodenzugänge zu fassen. Es führt in eine Sackgasse, z. B. Erziehungswissenschaft als «qualitativer» Forschung verpflichtet, welche es immer mit Lernenden als einzelnen Fällen zu tun hat, abzusetzen gegenüber quantitativen Erfassungen von Durchschnitt, Korrelationen und statistischen Entwicklungen, wie in der Soziologie und Psychologie üblich. Methoden sind in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft den

Erkenntnisinteressen und Themenbezügen nach geordnet. Auch der Themenbezug ist nicht allein konstitutiv. Entscheidend ist vielmehr das – durchaus kontroverse – Erkenntnisinteresse der jeweiligen Wissenschaften, das sich in der «scientific community» und ihren gesellschaftlichen Bezügen herausbildet.

Wir beziehen uns mit einer solchen Position auf eine *pragmatische Wissenschaftstheorie*, welche sich sowohl gegenüber ausschließlich szientifischen (empirisch-analytischen) Zugängen als auch gegen allein hermeneutische (verstehende) Wissenschaftsansätze abgrenzt. Pragmatische Wissenschaftstheorie betrachtet Wissenschaft selbst als Arbeit. Wissenschaftliche Resultate, Befunde und Theorien sind sozial konstruiert, und es gibt keine absolute Trennung zwischen kognitiven, physisch-neuronalen, emotionalen und sozialen Aspekten des Wissens.

Anschlussfähig ist diese Vorstellung an Konzepte von Pierre Bourdieu und Loïc Wacquant (1996), die eine reflexiv-praktische Perspektive einführen. Dabei nutzen sie den zentralen Begriff des Feldes als eines relativ autonomen Mikrokosmos, in welchem Kämpfe um Bewahrung oder Veränderung zwischen den Akteurinnen und Akteuren stattfinden. Disziplinen – also auch die Erziehungs- und Bildungswissenschaft – verfügen als Felder über mehr oder weniger ausgeprägte Autonomie. Sie erhalten einen Grad von Unabhängigkeit je nachdem, inwieweit äußere Zwänge – Herkunft und Umfang von Geldern, Verordnungen, Verträge, Personalstrukturen, Lehrinhalte und Forschungsaufträge – durchschlagen oder durch eine interne «Übersetzungsmacht» (ebd., S. 19) gebrochen werden. Diese strukturiert Felder und Disziplinen im sozialen Raum Wissenschaft.

Disziplinen sind entsprechend historisch vergänglich; sie sind keineswegs auf Dauer gestellt, können sich neu durchmischen und sogar auflösen. In der Geschichte der Wissenschaften – besonders in der Erziehungswissenschaft – gibt es dafür zahlreiche Beispiele: War die Erziehungswissenschaft zunächst ein Anhängsel der Theologie und der Philosophie, so ist sie später der Psychologie zugeordnet worden, und erst seit den 1970er Jahren gibt es eigenständige Fachbereiche für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, die sich zum Teil aus den Pädagogischen Hochschulen heraus entwickelt haben.

Ob ein Wissenschaftsbereich sich als Disziplin darstellt, ist vor allem ein Problem der Wissenschaftsorganisation. Dabei ist selbstverständlich der fachliche Bezug des jeweiligen partiellen Wissenschaftsbetriebs Kern der Organisation und des Konstitutionsprozesses. Verbunden sind damit aber immer auch Professionalisierungsstrategien, Kämpfe um Stellen und Ressourcen, um Erst-, Zweit- und Drittmittel.

Die Erziehungs- und Bildungswissenschaft bleibt dabei immer im Auseinandersetzungsprozess mit anderen Wissenschaften, vor allem mit denjenigen, deren Ausgangspunkt das dominante Paradigma empirisch-analytischer Wissensproduktion ist. Auf diese Basis bezieht sich auch die naturwissenschaftlich orientierte Psychologie. Für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft wäre jene aber nicht tragfähig, weil sie damit den Anspruch auf Eigenständigkeit gegenüber Soziologie, Psychologie u. a. aufgeben müsste. Eine Selbstbehauptungsstrategie muss deshalb anders begründet werden.

Wir vertreten die Position, dass im Zentrum der einheimischen Begriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft nach wie vor der Begriff *Bildung* steht. Dies ist in der Disziplin selbst zum Teil umstritten – erkennbar nicht zuletzt daran, dass der dominant vorherrschende Terminus «Erziehungswissenschaft» ist, also Kinder und Jugendliche im Blick hat, während sich «Bildungswissenschaft» bisher nicht durchsetzen konnte. Es erscheint uns aber notwendig, sich auf ein *begriffliches Zentrum* zu konzentrieren, wenn man den angesichts der BA/MA-Umstrukturierungen drohenden Zerfaserungsprozess nicht unterstützen oder sogar noch beschleunigen will. Mit einem Grundkurs Erziehungs- und Bildungswissenschaft möchten wir also aktiv in den Neu- und Umgestaltungsprozess eingreifen. Lehrbücher, Lexika, Zeitschriften u. a. sind wichtige strategische Instrumente, um eine Disziplin zu etablieren und zu stabilisieren. Dazu soll der vorliegende Band einen Beitrag leisten.

2. Begründung der Disziplin

Eine Disziplin muss auf eine akzeptable Gliederung des Fachs rückbezogen werden können. Eine solche Systematik kann man aber nicht

dekretieren. Es gibt keinen feststehenden Kanon der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Die Themen sind immer in Bewegung, das heißt, es stellt sich – in allen Wissenschaften – das *Legitimationsproblem* für Themen- und Methodenauswahl. Dies ist nicht instrumentell zu lösen, sondern bedarf des Konsenses der *scientific community*. Das verweist aber erneut auf die Rechtfertigungsfrage: Die beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vertreten keineswegs einheitliche Positionen, sondern streiten sich. Dieser als Diskurs angelegte Prozess hat immer nur vorläufige Ergebnisse und umfasst nie alle Beteiligten – er macht zugleich die *Weiterentwicklung einer Wissenschaft* aus.

Erziehungs- und Bildungswissenschaft als gesellschaftliche Wirklichkeit ist keine «Naturgegebenheit»; Erziehung und Bildung konstituieren sich aus Handlungszusammenhängen und Sinngebungen von Personen und Institutionen als praktischer Kontext. In diesem Konstitutionsprozess ist eine sich reflexiv verstehende Erziehungs- und Bildungswissenschaft selbst aktives Moment.

Eine der Aufgaben, die sich bei einem solchen Prozess der Bestimmung der Disziplin stellt, besteht darin, die offene Grenze zu den Nachbarwissenschaften, vor allem der Psychologie und der Soziologie zu markieren. Dabei geht es nicht darum, Themen oder Methoden in Schachteln zu sortieren. Nichtsdestotrotz muss das Spezifikum der Erziehungs- und Bildungswissenschaft benennbar sein, wenn man eine Eigenständigkeit der Disziplin bewahren will. Eine unausweichliche Besonderheit ist u. E. der *Handlungsbezug*, das heißt, die Erziehungs- und Bildungswissenschaft ist notwendigerweise auf eingreifendes Gestalten menschlicher Entwicklungsprozesse gerichtet. Daraus gerade ergeben sich vielfältige Probleme und Paradoxien, deren Bearbeitung jedoch der notwendigen Weiterentwicklung der Disziplin dient.

Lange Zeit war es unbestrittener Konsens, dass der Bezug zu *Bildung* den Kern der Pädagogik ausmachen solle. Diese Übereinstimmung ist innerdisziplinär aufgeweicht. Der Begriff Bildung ist von Aushöhlung bedroht, und selbst einflussreiche Vertreter der Disziplin diffamieren ihn als «Container-Wort» und «Wärmemetapher». Es scheint nahezu liegen, auf den Bildungsbegriff zu verzichten und ihn zu umgehen oder zu ersetzen.

Doch dem Begriff *Erziehung* geht es auch nicht besser. Schon Immanuel Kant hatte angesichts der Paradoxie von vorgegebenen Anforderungen und eigener Entfaltung gefragt, wie Freiheit mit Zwang zu kultivieren sei. Auch Erziehung hat also keinen guten Ruf, weil sie immer einen Eingriff gegen ein als autonom unterstelltes Individuum darstellt.

Insofern scheint es naheliegend, auf die – scheinbar – neutralen Begriffe Lernen und Sozialisation zurückzugreifen. Aber auch das ist keineswegs unproblematisch. *Lernen* ist dominant okkupiert von einer an der Naturwissenschaft orientierten Psychologie, die individuelles «Verhalten» betrachtet; und *Sozialisation* stammt ursprünglich aus einer Soziologie, welche darunter eine externe Determination über gesellschaftliche Verhältnisse versteht.

Wenn man also über Grundkategorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft nachdenkt, kommt es darauf an, die genannten Begrifflichkeiten aus ihren Beschränktheiten zu befreien. In den vorliegenden Beiträgen bildet sich ein Konsens heraus, sowohl auf instrumentelle – auf direkte Machbarkeit und Herstellbarkeit abzielende – Ansätze als auch auf individualistische, autonomistische – die Autonomie individueller Freiheit überziehende – Konzepte zu verzichten. Dennoch hat das keineswegs eine Desavourierung der verschiedenen Ansätze zur Folge: Je präziser man hinschaut, desto differenzierter sind die Argumentationen, allein ihre holzschnittartigen Charakterisierungen erlauben, Schwächen und Probleme deutlich herauszustellen.

Zusammenfassend kann man die Theorie, die hinter einer verschiedene Perspektiven und Herangehensweisen verbindenden Position steht, als *reflexive Erziehungs- und Bildungswissenschaft* bezeichnen. Dabei bleibt allerdings der Standort der Reflexion zunächst noch unbestimmt. Wir bezeichnen unser Modell als eine *kritisch-pragmatistische Erziehungs- und Bildungswissenschaft*, welche die Grenzen sowohl «instrumenteller» als auch «autonomistischer» Konzepte aufdeckt. Von daher lassen sich die Grundkategorien Lernen, Sozialisation, Erziehung und Bildung neu einordnen und auch die Kernbereiche der Handlungsbezüge Unterrichten, Beraten, Planen und Beurteilen deutlich machen.

Im Folgenden wollen wir diese Sichtweise in einer kurzen Charakterisierung des Systems der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zu-

sammenfassen – wobei wir uns an den Beiträgen in diesem Band orientieren.

3. Vielfalt der Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Es geht zunächst darum, sich der Grundkategorien zu vergewissern: *Lernen* ist – wie bereits gesagt – nicht von vornherein ein «einheimischer» Begriff in der Erziehungswissenschaft, sondern wurde wesentlich in der Psychologie und dort im sich naturwissenschaftlich verstehenden Behaviorismus entwickelt. Das wirkt noch immer in den aktuellen Lerntheorien nach und hat für pädagogisches Handeln die problematische Unterstellung einer Machbarkeit des Lernens. Tatsächlich ist aber ein solches Verständnis von Lernen sehr begrenzt und nicht für höhere Ebenen des Denkens, Problemlösens und Handelns ausreichend. Ein subjektwissenschaftlicher Begriff des Lernens, wie er zwar ebenfalls aus der Psychologie kommt – jedoch von Klaus Holzkamp (1995) gerade in Absetzung zu deren Begrenztheiten entwickelt wurde –, geht von einem Paradigmenwechsel aus, der den Schritt von einem Bedingtheits- zu einem Begründungsdiskurs vollzieht: Nicht ein externer Reiz bedingt unmittelbar eine Reaktion, sondern Menschen haben subjektive Gründe für ihr Lernen – dieses ist auf Verfügungserweiterung ausgerichtet. Das macht den Lernbegriff anschlussfähig an Bildung – den traditionellen zentralen Begriff der deutschen Pädagogik. Zugleich bleibt er nicht bei einer individualistischen Fassung von Lernen stehen, sondern ermöglicht sowohl den Blick auf die sozialen Kontexte als auch auf die für pädagogische Praxis relevanten Formen von Vermittlung – jenseits eines Lehr-Lern-Kurzschlusses (vgl. den Beitrag von Faulstich).

Sozialisation verweist vor allem auf die soziale Eingebundenheit des Aufwachsens. Diese lässt sich als Position im sozialen Raum bestimmen, nämlich durch die Ressourcen, über die eine Person bzw. eine Familie verfügt. Ausdifferenziert werden kann diese Position noch durch die Einstellungs- und Werthaltungen zu gesellschaftlichen Veränderungen. Beides zusammen manifestiert sich in sozialen Milieus. Das Aufwachsen in sozialen Milieus geschieht zum einen durch die scheinbaren Selbst-

verständlichkeiten der alltäglichen Routinen, zum anderen durch intentionale Gestaltungen – durch Erziehung. Die soziale Eingebundenheit des Aufwachsens erzeugt den Habitus als strukturierende wie als strukturierte Praxis.

Für erziehungs- und bildungswissenschaftliche Betrachtungen und Belange gilt es, in der Entfaltung der Sozialisationstheorie die Entwicklungsperspektive der Gesellschaft wie der Individuen zusammen zu sehen. Gesellschaftlich relevant sind die milieuspezifischen Bedingungen des Aufwachsens ebenso wie die jeweiligen historischen Ereignisse; Kriegserfahrungen, wirtschaftliche Veränderungen von Aufschwung oder Krise u. Ä. m. Sie konstituieren je spezifische Generationen – wie die 68er beispielsweise. Individuell allerdings treten historische Ereignisse zu höchst unterschiedlichen Zeitpunkten des Lebenslaufs ein. Insofern ist die individuelle Biographie letztlich für pädagogische Praxis zentral, da sie im Kontext der sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen die konkrete Person charakterisiert – und damit den «Fall» ausmacht (vgl. den Beitrag von Faulstich-Wieland).

Erziehung bildet den zentralen Begriff – der auch die gebräuchliche Bezeichnung der Disziplin als Erziehungswissenschaft konstituiert. Die Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung gilt vor allem für den deutschen Sprachraum, während in den anderen Sprachen der Erziehungsbegriff das im Deutschen zu Unterscheidende vereint.

Erziehung ist einerseits ein Terminus der Alltagssprache, andererseits ist er im Alltag wie in der Wissenschaft getragen von Erziehungstheorien. Erziehung bezeichnet ein gesellschaftliches theoretisches Anliegen ebenso wie praktische Anwendungsansprüche und Erwartungen. Insofern gibt es auch eine lange historische Tradition an *Erziehungstheorien*.

Obwohl im Alltagsverständnis die Vorstellung von *einer* Form – *die* Erziehung – vorherrscht, verweist die historische Entwicklung der Erziehungstheorien auf zwei zentrale Stränge:

- zielgerichtete Erziehung, Aufbau eines Habitus, Veränderung durch Erfahrung;
- Entwicklung der Natur oder des Geistes.

Diese beiden unterschiedlichen Auffassungen von Erziehung finden

ihren Niederschlag nicht nur in konträren Erziehungsratgebern, sondern auch in schulischen Konzepten und Kontexten.

Von einer reflexiven Position aus muss man allerdings eine dritte Variante annehmen, nämlich eine der sozialen Wechselwirkung und des Aushandelns. Dennoch beinhaltet eine solche Position nun keinen beruhigenden Mittelweg, auf dem alles friedlich und freundlich abläuft. Vielmehr betreffen die Auseinandersetzungen um Bildungspolitik immer wieder die Klärung des Erziehungsverständnisses, berühren jeweils die Frage, was machbar, herstellbar ist oder was sich entwickeln kann (vgl. den Beitrag von Oelkers).

Auch der Begriff *Bildung* entzieht sich einer schlichten Definition, ermöglicht nicht einmal eine Übersetzung in andere Sprachen. Der Konsens, dass Bildung auf Selbstbestimmung und Mündigkeit zielt, begründet noch keine eindeutige Bestimmung. Bildung geschieht immer im Rahmen gesellschaftlicher Widersprüche von Selbständigkeit und individueller Autonomie auf der einen, von Einordnung und gesellschaftlichem Zwang auf der anderen Seite. Beides lässt sich nicht aufheben, sondern nur jeweils neu austragen – das ist mit Mündigkeit gemeint. Bildung erfordert und bedeutet Sachkompetenz, moralbegründete Kritik und Urteilsvermögen. Kritik bezieht sich dabei zugleich auf die Erkenntnis, dass die Freiheit des Individuums begrenzt ist – sie meint einerseits Kritik an den Einpassungszwängen in gesellschaftliche und soziale Verhältnisse, sie meint andererseits zugleich Reflexion der unausweichlichen gesellschaftlichen Zugehörigkeit. Diese betrifft die Auseinandersetzungen mit den widersprüchlichen Beziehungen zu anderen: der notwendigen Bindung an andere ebenso wie der Nicht-Verfügbarkeit über sich und andere. Darin findet sich zugleich das Zusammenspiel der entfalteten Verständnisse von Lernen, Sozialisation und Erziehung mit Bildung wieder (vgl. den Beitrag von Pongratz/Bünger).

Die Klärungsnotwendigkeit des Verhältnisses von Beeinflussung und Steuerung gegenüber Gewährenlassen durchzieht alle Handlungsformen und schlägt sich auch in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den daraus resultierenden Grundformen von Bildung und Erziehung nieder.

Didaktik wie Methodik – als Orientierungen des pädagogischen Han-

delns im *Unterricht* – sind gefordert, Optionen aufzuzeigen, wie ein Unterrichts- und Lehrangebot mit den Bedürfnissen und Wünschen von Lernenden zusammenkommen kann. Eine angebotsorientierte Unterrichtsgestaltung steht aber in der Gefahr, nur die Sachorientierung zu sehen und die Lernenden als bloße Rezipienten wahrzunehmen. Sie setzt Erziehungskonzeptionen der Zielerreichung und des aktiven Veränderns um. Gerade die Entwicklung der *Medien* birgt das Risiko, Bildungsprozesse vor allem als technisch steuerbar zu unterstellen. Eine nutzungsorientierte Didaktik setzt auf die Selbstorganisation der Lernenden und vertraut auf deren «Natur». Ihr fehlt zugleich eine vorgeschlagene Sachauslegung. Erst im Wechselspiel kann es zu angemessener Übereinstimmung kommen, geschieht, was als «situierendes Lernen» bezeichnet werden kann. Es ist wichtig, die verschiedenen Methoden und Medien und ihre potenziellen Möglichkeiten zu kennen, ihr Einsatz allerdings funktioniert *nicht als Auswahl der einen besten Möglichkeit*, sondern als Angebot, dessen Akzeptanz nur von der Seite der Lernenden her bestimmt werden kann. Auch für Didaktik und Methodik ist also – wie schon für das Verständnis von Lernen, Bildung und Erziehung – entscheidend, ob eine Aushandlung der beiden Seiten möglich ist (vgl. die Beiträge von Ruf/Hofer/Winter/Keller und von Kerres/Voß).

An der Frage, wie Leistungsmessung erfolgt, zeigt sich, ob als Maßstab die vermittelten Inhalte oder die Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen gewählt werden. Es gibt eine Vielzahl an diagnostischen Möglichkeiten und Verfahren, die sehr differenzierte Auskünfte geben können. Der Zweck, das Erkenntnisinteresse des Einsatzes von Tests, Befragungen oder Beobachtungen bestimmt über die jeweilige Geeignetheit eines Verfahrens. Die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern stellt nur eine Form diagnostischen Handelns dar, allerdings ist sie die am häufigsten anzutreffende und zugleich die in der Regel am wenigsten durchdachte und methodischen Standards entsprechende. Zugleich ist sie in ihren Konsequenzen weitreichend, da diese Bewertungen wenig Feedback leisten und kaum lernunterstützend sind, sondern selektierend und etikettierend wirken. Auch die Bewertung von Lehrkräften bildet eine ambivalente Praxis, da sie selten zu einer Verbesserung von Unterricht führt. Dies wird mit neuen Verfahren des Bildungsmonitorings und

anderer Formen einer Entwicklungsdiagnostik versucht – der Erfolg solcher Maßnahmen bleibt noch abzuwarten (vgl. den Beitrag von Krapp).

Beratung findet in vielfältigen Formen und in allen pädagogischen Handlungsfeldern statt und fungiert keineswegs nur als professionelles Angebot. Das erschwert die Festlegung von Voraussetzungen, die mit dieser Handlungsform als professioneller verbunden sind. Es lässt sich aber zeigen, dass die verschiedenen Ansätze von Beratung – egal ob als Empowerment-Konzept, als systemische Beratung oder auf Narrationen aufbauend – neben der Kenntnis des je spezifischen Feldes und den konkreten Beratungsfähigkeiten vor allem einen reflexiven Umgang mit den Antinomien und Paradoxien benötigen, die im Bildungsbereich auftreten und somit auch dem Beratungshandeln zugrunde liegen. Auf diese Weise kann Beratung eine Unterstützungsfunktion für Lernen darstellen (vgl. den Beitrag von Engel).

Das Aushandeln des richtigen Weges zur Gewährleistung von Lerngelegenheiten – das meint auch zur Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung des Bildungssystems – bestimmt ebenso das *Planungs-, Regulierungs- und Steuerungshandeln*. Planung und Entwicklung sind zentrale Aufgaben für die verschiedenen «Bildungsarbeitenden» auf den unterschiedlichen Ebenen. Die beobachtbaren Veränderungen durch «Neue Steuerung» bewegen sich im Rahmen des Gewährenlassens – der Autonomie der einzelnen Einrichtungen – und des damit verbundenen Abbaus von Bürokratie auf der einen Seite; auf der anderen Seite folgen sie ökonomischen Rationalitätsvorstellungen, die, wenn sie betriebswirtschaftliche Marktmodelle oktroyiert, für Bildungsinstitutionen zu kurz greifen. Bildungspolitik ist nicht aus der Verantwortung entlassen: Bei einem Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung bedarf es mehr als bloß des Etikettenwechsels oder Einsatzes von Kontrollinstrumenten. Die Auseinandersetzungen über Bildungsstandards, Bildungsziele, Ungleichheiten usw. sind nicht obsolet, sondern verschärfen sich (vgl. den Beitrag von Böttcher).

Die *Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* spiegeln notwendigerweise die beiden zentralen Linien des oben skizzierten Verständnisses. Damit haben sie jeweils ihre Verdienste wie ihre Verkürzungen. Auch hier lässt sich die Perspektive als *reflexive Erziehungswissenschaft*

kennzeichnen, nämlich als eine, die – wie Bourdieu vorschlägt – das Feld selbst einbezieht in die Reflexionen: kritisch und empirisch ausgerichtet, sozialgeschichtlich orientiert, aber zugleich einer kritischen Bildungstheorie verpflichtet (vgl. den Beitrag von Krüger).

Betrachtet man die *gesellschaftlichen Bedingungen* von Bildung und Erziehung, dann sind sie – unter einer sozialgeschichtlichen Perspektive – eingebunden in ebenjene Aushandlungen und Auseinandersetzungen um Macht und Herrschaft, in denen die Verfügung über Bildungsmöglichkeiten eine zentrale Rolle spielt.

Die Historische Bildungsforschung kann aufzeigen, dass in verschiedenen Epochen je unterschiedliche Themen dominant waren und deren Bearbeitung auch mit jeweils besonderen Methoden erfolgte. So war für die Frage nach der Alphabetisierung in der Frühen Neuzeit die Erstellung serieller Daten notwendig, während in der klassisch-idealistischen Epoche durch «Egodokumente» die Idee der Bildung entfaltet werden konnte. Im 19. Jahrhundert stellten Bilder das methodische Instrument für die Erforschung von Jugend und des Jugendalters dar. Im 20. Jahrhundert und heute noch wird das Thema «Gleichheit und Bildung» über die Setzung und Erfassung von Normen für Aspirationen angegangen (vgl. den Beitrag von Schuch/Tenorth/Welter).

Die *Generationenbeziehungen* haben sich in mehrfacher Hinsicht gesellschaftlich verändert: Nicht nur hat sich die Größe und Zusammensetzung von Familien verändert, auch der Umgang zwischen Eltern und Kindern ist von einem «Befehls-» zu einem «Verhandlungshaushalt» geworden. Die Emanzipation von Frauen und die damit verbundene Veränderung der Geschlechterverhältnisse betreffen noch immer die Bedeutung der familialen Sozialisation und die Formen und Möglichkeiten der institutionalisierten Bildung. Aber auch soziale Bewegungen wie die Jugendbewegung oder die 1968er Studentenbewegung drehten sich u. a. um die Ausgestaltung der Generationenbeziehungen (vgl. den Beitrag von Baader/Sager).

Die *Entwicklung des Bildungssystems* in der Bundesrepublik Deutschland illustriert solche Auseinandersetzungen und ihre Rahmenbedingungen hervorragend.

Rekonstruiert man die hiesigen bildungspolitischen Bewegungen,

dann zeigen sie eine deutliche Veränderung der Regulationsmechanismen: In der ersten Phase herrschte eine Planungszurückhaltung – durchaus auch als politische Reaktion auf die Bildung der beiden deutschen Staaten und ihrer Einbindung in unterschiedliche Wirtschaftssysteme. Mit dem Sputnikschock und der Wirtschaftskrise wandelte sich – erkennbar an der Einsetzung des Deutschen Bildungsrates und seinen Empfehlungen – die Grundstimmung zu einer Planungseuphorie. Bildungsgesamtplanungen sollten strukturgebend wirken, Modellversuche deren Umsetzung ermöglichen. Die Umstrukturierung des gesamten Bildungssystems gelang jedoch nicht, zu vielfältig waren die Widerstände und Widersprüche. Die derzeitige Phase der Bildungspolitik realisiert neue Formen von Kontrollstrategien durch indirekte Steuerung in Form von Qualitätsstandards. Ihre Erfolgchancen ebenso wie ihr Risikopotenzial bestimmen die aktuellen Auseinandersetzungsformen (vgl. den Beitrag von Bellenberg).

Grundlegend für die bisherigen Schwierigkeiten, ein Gesamtsystem der Bildung zu etablieren, und bestimmend für die Vielfalt ist die Tatsache, dass die Bundesrepublik Deutschland ein *föderalistisches System* darstellt. Gerade bezogen auf Bildung ist dieser Föderalismus mit der «Reform» des Jahres 2006 zugunsten der Länder und damit der Differenzierung und Vielfalt verstärkt worden.

Gegentendenzen gehen allerdings vom Einbezug Deutschlands in die europäische wie auch in die internationale Entwicklung aus. Zum Teil resultieren daraus explizite *rechtliche Regelungen*, die bindend für die Bildungspolitik sind. Zum größeren Teil allerdings entfalten solche Regelungen ihre Wirkung eher indirekt (vgl. den Beitrag von Füssel).

Die entscheidenden strukturierenden Steuerungsinstrumente des Bildungssystems sind die *verfügbaren Ressourcen*. Der Anteil des gesellschaftlichen Reichtums, der Bildung und Erziehung zugewiesen wird, befördert oder begrenzt die Entfaltungsmöglichkeiten. Der Umfang der Bildungsausgaben umfasst einen erheblichen Anteil am Bruttonettoprodukt. Entscheidend ist dabei die Frage, inwieweit die *Bildungsfinanzen* soziale Ungerechtigkeit verstärken oder kompensieren. Dazu muss ein Perspektivwechsel vollzogen werden: Finanzen für Bildung dürfen nicht nur als Kosten, sondern müssen – was die Bildungsökonomie zu zeigen

versucht – auch hinsichtlich ihres Nutzens betrachtet werden. Bildungsmöglichkeiten sind selbst Teil gesellschaftlichen Reichtums (vgl. den Beitrag von Timmermann).

Alle Entwicklungen im Bildungssystem bewegen sich im Spannungsfeld des notwendig zu Bewahrenden, sind zugleich aber auch Reaktionen auf Veränderungsnotwendigkeiten – bedingt durch gesellschaftliche wie wirtschaftliche Entwicklungen – wie Veränderungswünsche von Gruppen oder auch einzelnen Akteurinnen und Akteuren. Dabei stellen *Schulentwicklungen* zwar Prozesse dar, die Regeln folgen, denn die Individuen handeln in den existierenden institutionellen Strukturen – die Ergebnisse bleiben letztlich aber nicht «planbar», sondern offen. Das hängt auch zusammen mit den ambivalenten, teils konträren gesellschaftlichen Konsequenzen von Herrschaftssicherung oder Freiheitsmöglichkeiten, welche die Lerninstitutionen erfüllen (vgl. den Beitrag von Kneuper/Tillmann).

Internationale Vergleiche bieten Anhaltspunkte für Veränderungsmöglichkeiten – sie entheben aber nicht der Auseinandersetzungen darum.

Das Auftreten neuer Akteurinnen und Akteure erzwingt Veränderungen – dazu gehören sowohl die Entstehung multikultureller Gesellschaften als auch die Veränderung des Geschlechterverhältnisses.

Der Blick auf andere Gesellschaften und ihre Lösungen der Erziehungs- und Bildungsfragen ist mittlerweile ein etabliertes Feld der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, die Vergleichende Erziehungswissenschaft hat eine lange Tradition. Von Anfang an finden sich auch hier zwei Linien wieder: In der einen ging es um die Beschreibung anderer Kulturen, in der anderen sollten Eingriffe erfolgen. Das waren in der Regel Eingriffe in die Lernsysteme in anderen Ländern – exemplarisch lässt sich hier die Missionspädagogik nennen. Eine reflexive vergleichende Erziehungswissenschaft allerdings lässt sich keineswegs mehr für solche Indienstnahmen nutzen. Der Vergleich selbst stellt zudem nur die Methode dar, es bedarf eines *tertium comparationes* für den Vergleich – und damit einer theoretischen Basis und eines explizierten Erkenntnisinteresses. Damit aber ist die Vergleichende Erziehungswissenschaft zurückverwiesen auf alle anderen Bereiche der Erziehungswissenschaft (vgl. den Beitrag von Adick).

Die Gefahr des Ethnozentrismus – der Absolutsetzung der Werte und Maßstäbe des eigenen, in der Regel des westeuropäischen oder US-amerikanischen Kulturkreises – betrifft auch die Fragen der *interkulturellen Bildung*. Mit der Globalisierung wird Deutschland zunehmend zu einem Einwanderungsland und damit zu einer multikulturellen Gesellschaft. Wie das Bildungssystem darauf reagiert, bestimmt einen erheblichen Teil der Veränderungsnotwendigkeiten aktueller Bildungspolitik. Unleugbar ist der Bildungserfolg von Kindern mit migrierten Eltern oder Großeltern deutlich geringer als der von Kindern, die als «Einheimische» gelten. Insofern wird Migration als Problemfeld von Bildungsinstitutionen gesehen. Allerdings ist der Schluss von diesem gesellschaftlich betrachteten Missstand auf die Wahrnehmung, «Migrantenkinder» seien ein Problem in einer Schulklasse, unzulässig. Er homogenisiert «einheimische» Kinder auf der einen, «Migrantenkinder» auf der anderen Seite. Beide Gruppen jedoch sind keineswegs homogen, sondern in sich höchst unterschiedlich – mit erheblichen Überschneidungen zwischen den Gruppen.

Interkulturelle Bildung bedarf folglich ebenfalls einer reflexiven Pädagogik, welche die realen Probleme zu identifizieren erlaubt, ohne durch Verallgemeinerungen den Individuen und ihren sozialen und kulturellen Bezügen Unrecht zu tun (vgl. den Beitrag von Weber).

Das Problem der Homogenisierung aufgrund eines sozialen Merkmals stellt sich auch hinsichtlich der Bedeutung von *Geschlecht*. Zwar lässt sich zeigen, dass die Bildungsgeschichte einerseits als eine Geschichte der Benachteiligung von Mädchen/Frauen und der ständigen Reproduktion von Geschlechterhierarchien geschrieben werden kann, andererseits macht ein genaueres Hinsehen wesentlich vielschichtigere Entwicklungen erkennbar. Insofern bergen Konzepte einer geschlechtergerechten Pädagogik vor allem dann Gefahren, wenn sie die Heterogenität außer Acht lassen (vgl. den Beitrag von Faulstich-Wieland).

Die Disziplin der Erziehungswissenschaft wird nicht nur über ihre Grundkategorien und Grundformen, sondern auch von den *Arbeitsfeldern* bestimmt, für die sie ausbildet.

Das größte Arbeitsfeld stellt die *Schule* dar, ist sie doch ein Bereich, in dem fast eine Million Menschen als Lehrende tätig sind. Während es auf

den ersten Blick ein «einfaches» Arbeitsfeld darstellt, in dem Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler unterrichten sollen, zeigt sich bei genauerem Hinsehen, dass es tatsächlich ein sehr komplexes System mit vielfältigen und widersprüchlichen Anforderungen ist. Dies ist nicht allein der föderalen Bildungspolitik geschuldet, sondern betrifft die Entwicklung in allen Schulen und die Veränderungen der gesellschaftlichen Herausforderungen an Bildung. So bedarf es insbesondere einer Korrektur der Annahme, schulische Arbeit gelänge dann am besten, wenn man homogene Gruppen von Kindern und Jugendlichen hätte; hier ist ein längst fälliger Paradigmenwechsel hin zur Akzeptanz von Heterogenität und dem angemessenen Umgang damit erforderlich. Auch bietet die Entwicklung von Ganztagschulen neue Herausforderungen, die es innovativ zu nutzen gilt. Reflexivität als Kernkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern – wie sie für die verschiedenen Bereiche der Erziehungs- und Bildungswissenschaft verdeutlicht wurde – ermöglicht zwar nicht, die widersprüchlichen Funktionen von Schule zu überwinden, aber einen für alle verträglichen Umgang damit anzustreben (vgl. den Beitrag von Fabel-Lamla/Heinzel/Klomfaß).

Die «außerschulische» Bildung, wie der vielfach verwendete Begriff für die *Kinder- und Jugendbildung* ist, verfügt keineswegs über die gleiche Verbreitung wie die schulische Bildung. Zudem ist sie auch keineswegs durchgängig als Bildungspraxis anerkannt, sondern gehört von den rechtlichen Bestimmungen in den Kontext sozialer Hilfen. Stellt sie in diesem Rahmen durchaus teilweise «Zwangsverhältnisse» dar, so wird gerade im Blick auf den Bildungsanteil das Prinzip der Freiwilligkeit betont. Dieses wird in Abgrenzung gegen die Schule – die mit der Schulpflicht eben auch ein Zwangsverhältnis begründet – bestimmt. Dennoch bleibt eine solche Bestimmung durchaus widersprüchlich und kennzeichnet Entwicklungstendenzen wie Auseinandersetzungen in diesem Arbeitsfeld.

Zwei Linien kann man in dieser Auseinandersetzung unterscheiden: Die eine dreht sich um die Frage des Einbezugs der Kinder- und Jugendbildung in das Bildungssystem. Dazu wird beispielsweise die Ausweitung der Schulpflicht nach vorn (Beginn mit vier Jahren) oder die Kindergartenpflicht diskutiert. Konkret bedeutet dies zunächst die Qualifizierung

der Erzieherinnen und Erzieher zumindest auf Fachhochschulniveau. Die andere Linie betrifft die Frage nach dem Bildungsbegriff. Auch die rechtlichen Grundlagen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes sehen die Aufgabe der Institutionen in der Förderung der Entwicklung des jeweiligen Kindes oder Jugendlichen. Dies impliziert durchaus ein zugrundeliegendes Bildungsverständnis, es ist aber unter Umständen anders zu füllen, als dies im Bereich der Schule erfolgt. Seitens der Jugendbildung wird es eher als «selbstbestimmtes Lernen» definiert – damit aber kommt es unweigerlich zu den gleichen Fragen, die sich auch ansonsten stellen: Was kann «Selbstbestimmung» heißen? Sicher genügt hier nicht, der Schule die Vermittlung der «Hochkultur» als Gegenpart zuzuweisen – dennoch stellt sich die Frage nach den spezifischen Adressatinnen und Adressaten der Jugendbildung und damit auch die nach den sozialen Differenzen (vgl. den Beitrag von Scherr).

Dies zumindest hat sie gemeinsam mit der *Berufsbildung*. Deren Charakteristik besteht in dem doppelten Bezugssystem – zum einen Berufsbezug, zum anderen Bildungsbezug. Wesentlich deutlicher als das allgemeine Bildungssystem hängt das Berufsbildungssystem vom Arbeitsmarkt ab, vor allem in seiner Ausgestaltung als «duales System», nämlich der gekoppelten Ausbildung im Betrieb und in der Berufsschule. Daneben – und unter Geschlechteraspekten bedeutsam – gibt es zwei weitere Teilsysteme der beruflichen Bildung: Für die Qualifizierung in einer Reihe von Dienstleistungsberufen, die insbesondere von jungen Frauen gewählt werden, hat sich ein vollzeitschulisches Berufsbildungssystem entwickelt. Für Jugendliche, die weder in dem einen noch in dem anderen System eine Ausbildung erhalten – häufig, aber nicht nur, weil sie ohne oder mit einem schlechten Abschluss die allgemeinbildenden Schulen verlassen –, ist ein Übergangssystem entwickelt worden. Hier wiederum finden sich mehr junge Männer als Frauen. Feststellbar ist, dass dieses System sowohl die Leistung erbringt, Jugendlichen den Übergang in eine berufliche Qualifizierung zu ermöglichen, als aber auch für eine beträchtliche Anzahl an Teilnehmenden zu einer mehrfachen Schlaufe des Durchlaufens von «Übergängen» wird (vgl. den Beitrag von Büchter).

Ein Teil der Jugendlichen, aber ebenso ein großer Teil von Erwachse-

nen ist aufgrund unterschiedlicher Behinderungen auf eine besondere Förderung angewiesen. Die *Heil- und Sonderpädagogik* – oder Behindertenpädagogik, wie sie in einigen Hochschulen heißt – befindet sich in einem deutlichen Umbruch: Bisher konstituierte die Behinderungsart die jeweilige Subdisziplin. Da dies aber zugleich mit der Defizitperspektive auf die Menschen verbunden war – den Ausfall, die Behinderung –, lässt sich seit einiger Zeit ein Perspektivwechsel erkennen: Sonderpädagogischer Förderbedarf soll als Hilfe zur Selbsthilfe verstanden werden, die Ressourcen der Einzelnen und ihre Förderung kommen so in den Blick. Zur Realisierung eines solchen Wechsels bedarf es wiederum der Reflexionsfähigkeit der Pädagoginnen und Pädagogen – der Reflexion insbesondere über die je unterschiedlichen Konsequenzen, die mit verschiedenen theoretischen Ansätzen verbunden sind (vgl. den Beitrag von Heimlich).

Seit den 1970er Jahren ist die *Erwachsenenbildung* – öffentlich kaum wahrgenommen – zu einem der größten Bildungsbereiche geworden. Ihr Umfangswachstum ist erheblich und ihr Bedeutungszuwachs unbestritten. Legitimierender Hintergrund ist der wahrgenommene technologische, ökonomische, soziale und kulturelle Wandel. Mittlerweile wird fast die Hälfte der Deutschen im Alter zwischen 19 und 64 Jahren in gezielte Lernaktivitäten einbezogen – so vermeldet das alle drei Jahre vom Bundesministerium für Bildung und Forschung vorgelegte «Berichtssystem Weiterbildung». Während man bis Mitte der 1970er Jahre bei Erwachsenenbildung in erster Linie an die Institution Volkshochschule dachte, reicht der Horizont heute von betrieblicher Weiterbildung und informellem Lernen am Arbeitsplatz oder im Wohnumfeld bis hin zu den heterogenen Angeboten unterschiedlichster Träger oder der Medien. Im Allgemeinen werden unter Weiterbildung alle diejenigen intentionalen Bildungsaktivitäten zusammengefasst, die nach Abschluss einer ersten, unterschiedlich ausgedehnten Bildungsphase mit anschließender Erwerbstätigkeit oder auch Familientätigkeit aufgenommen werden. Weiterbildung dient vielfältigen individuellen, ökonomischen und gesellschaftlichen Interessen. Sie ist notwendig für den Erhalt volkswirtschaftlicher Leistungsfähigkeit, die Anpassung an die dynamische Technologieentwicklung und so wichtiger Aspekt der Arbeitsmarktpoli-

tik. Weiterbildung ist aber auch integraler Bestandteil für funktionierende Mitbestimmung und Demokratisierungsbestrebungen und wird darüber hinaus als Moment individueller Weiterentwicklung und Persönlichkeitsentfaltung verstanden. In einem umfassenden Verständnis ist Erwachsenenbildung Voraussetzung «Lebenslangen Lernens» (vgl. den Beitrag von Zeuner).

In den Arbeitsfeldern von erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Absolventinnen und Absolventen zeigen sich heute deutliche Formen der Entgrenzung: Diese betreffen sowohl das Eindringen und die Konkurrenz mit Absolvierenden anderer Studiengänge als auch das Eindringen der Pädagoginnen und Pädagogen in neue Felder. Die Entwicklung der Informationstechnologien und die sich ausweitende Entwicklung und Anwendung von *Medien* stellt ein solches Feld dar. Schaut man genau hin, dann bietet dieser Bereich zwar bisher kein sehr großes Arbeitsfeld – gemessen an der Zahl derjenigen, die dort mit einem pädagogischen Abschluss einen Arbeitsplatz finden. Dennoch kann man einen immensen Bildungsbedarf hinsichtlich der Kompetenzen zum Umgang mit neuen Medien – vor allem zum Umgang mit dem Internet – konstatieren und damit eine zunehmende Relevanz von Medienkompetenzen in den verschiedenen Feldern der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (vgl. den Beitrag von de Witt/Czerwionka).

Die Entwicklung der Disziplin wie die universitäre Ausbildung in ihr und für sie bedürfen der Qualifizierung in *Forschungsmethoden*. Ein forschender Habitus ist grundlegend für ein erziehungs- und bildungswissenschaftliches Studium, deshalb wird in dem vorliegenden Grundkurs den Forschungskonzepten breiter Raum gegeben. Dabei haben wir versucht, durch unsere Einteilung die Dichotomie zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden abzuschwächen, obwohl die diesbezüglichen Beiträge durchaus der einen oder der anderen Seite zuneigen. Auch spiegeln die forschungsmethodischen Aufsätze die beiden sich durch das Buch ziehenden Linien wider: die der Steuerung und Beeinflussung von Bildungsprozessen einerseits, die des Gewährenlassens und der Selbstbestimmung andererseits – ohne dass man die jeweilig eingenommene Position jedoch vollkommen einer der beiden Seiten zuschlagen könnte. Insofern haben sie ihre jeweilige Berechtigung. Wir ver-

treten entsprechend ein Konzept des *angemessenen* Methodeneinsatzes, der die Unterstellung eines «one-best-way» vermeidet. Eine Methodenwahl ist nicht auf der methodischen, sondern auf der *methodologischen* Ebene, also wissenschaftstheoretisch, zu entscheiden. Daraus folgt – wie oben bereits argumentiert – der Vorrang des Gegenstandes und des Interesses. Dieses kann für die unterschiedlichen Methoden durchaus gleich sein – beispielsweise als Interesse, soziale Ungleichheiten durch Bildung nicht zu verschärfen, sondern an ihrem Abbau mitzuwirken (vgl. die Beiträge von Bos/Voss, Koller, Friebertshäuser und Steinert/Klieme).

4. Vorschlag einer Systematik der Disziplin

Wir haben versucht, die Einzelbereiche der Erziehungs- und Bildungswissenschaft in einen Zusammenhang zu stellen (vgl. Diagramm) und die Beiträge des Grundkurses darauf zu beziehen. Dabei stellen sich verschärft das *Kanonproblem* und das *Legitimationsproblem* (s. o.).

Viele Vertreterinnen und Vertreter des Fachs werden dem Systematisierungsvorschlag zustimmen können, andere nicht. Es kommt aber darauf an, den Diskurs fortzusetzen und nicht abubrechen.

So fällt sicherlich auf, dass Aktivitätsaspekte der Sozialarbeit, die sich vorrangig an Helfen orientieren, nicht aufgenommen sind, obwohl dies durchaus strittig ist. Eindeutiger ist die Abgrenzung gegenüber einer auf die Probleme des Klientels bezogenen Psychotherapie – im Fall der Beratung verwischt sich die Grenze allerdings bereits wieder. Diese Unschärfe reicht bis zur Medizin, wenn sie sich am Paradigma der Gesundheit orientiert und Psyche einbezieht.

Überschneidungsbereiche gibt es auch zur Psychologie, wenn sie das naturwissenschaftliche Paradigma überwindet und sich auf *Verstehen* bezieht. Das gilt auch für eine Soziologie, die schon seit Max Weber Deutung als wesentlichen sozialen Bezug begreift und Objektivitätsillusionen verlässt. Hier bewegen sich die Disziplinen aufeinander zu.

Nichtsdestoweniger braucht es eine Klärung der jeweiligen Kernbestände. *Interdisziplinarität* ist nur so möglich und bedeutet eben nicht Entgrenzung aller Arbeitsschwerpunkte der Einzeldisziplinen. Die Erzie-

Systematik der Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Historische Entwicklung	Sozialgeschichte von Erziehung und Bildung			
	Sozialgeschichte der Generationen			
Gesellschaftliche Bedingungen	Forschungskonzepte und -methoden			
	Empirisch-analytische Forschungsmethoden	Interpretative und partizipative Forschungsmethoden	Ethnographische Forschungsmethoden	Evaluative Forschungskonzepte
	Arbeitsfelder			
	Schule	Kinder- und Jugendbildung	Berufsbildung	Heil- und Sonderpädagogik
				Erwachsenenbildung
				Medien
	Querschnittsaufgaben			
	Interkulturelle Bildung Geschlecht und Bildung			
	Grundformen			
	Didaktik und Unterricht Methoden und Medien	Diagnose und Bewertung	Beratung	Planung und Steuerung
Grundkategorien				
Lernen	Sozialisation	Erziehung	Bildung	
Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft				
Bildungspolitik				
Bildungsrecht				
Bildungsfinanzierung				
Bildungsinstitutionen				
International vergleichende Erziehungswissenschaft				

hungs- und Bildungswissenschaft muss sich also um eine solche Klärung weiter bemühen, wenn sie die absehbaren Veränderungen des Hochschulsystems gestärkt überstehen will. Die Beiträge in diesem Grundkurs wollen dafür wesentliche Grundlagen liefern.

1 Grundlagen, Grundformen und Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft

1.1 Lernen

«Lernen» als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft zu behandeln ist nicht selbstverständlich. Diese beschäftigt sich in ihrer eigenen Tradition mit den Begriffen Erziehung und Bildung. Nichtsdestoweniger ermöglicht der Lernbegriff, die Besonderheit von Lernen in Erziehung und Bildung herauszuarbeiten.

«Lernen» ist modisch zu einem «Trendterm» avanciert. Gelernt wird immer und überall; nicht zu lernen erscheint sträflich. So wurde Lernen ubiquitär und total: Alle Welt «lernt»; Ratten lernen Labyrinthstrukturen; Hunde lernen apportieren; Kinder lernen lesen; Erwachsene lernen, EDV-Systeme zu bedienen; Organisationen lernen, Innovationsstrategien zu entwerfen; Regionen lernen, Standortvorteile zu nutzen; ganze Gesellschaften lernen, Entwicklungsfähigkeit zu entfalten. Es lernen Tiere scheinbar ebenso wie Personen, soziale, organische oder gar technische Systeme; das alles wird in die Container-Kategorie «Lernen» gepackt. Lernen wird als eine abstrakte, formale Kategorie gefasst: Lernen bezeichnet in der allgemeinsten Fassung Veränderungen eines Systems aufgrund von Interaktionen mit seiner Umwelt. Lernen wird so generalisiert für alle Systemtypen, für passive Reaktionen und aktive Interventionen in beliebigen Umwelten. Dies reicht aber keineswegs aus, um menschliches Lernen zu begreifen.

Schwierig ist in dem Lern-Begriffswirrwarr zu klären, wovon wir überhaupt reden. Deshalb soll im Folgenden zunächst eine kurze historische Rekonstruktion des Lernverständnisses vorgenommen werden (Kap. 1). Dem schließt sich eine ausführliche kritische Reflexion unterschiedlicher Theorien an (Kap. 2), um danach eine systematische Einordnung zu versuchen und Perspektiven eines kritisch-pragmatischen Lernverständnisses aufzuzeigen (Kap. 3).

1. Rekonstruktion des Horizonts von Nachdenken über Lernen

In der philosophischen und pädagogischen Tradition spielt der Begriff «Lernen» keine grundlegende Rolle. Erstaunlich ist aber die Weite des Anspruchs, die bereits in den Fragmenten der Vorsokratiker nachzuweisen ist (Lorenz/Schröder 1980, S. 242). Lernen wird verstanden als Akt der Erkenntnis, als ein Zur-Kennntnisnehmen, eingespannt in das Verhältnis von Erfahren und Begreifen. Angelegt ist ein Parallelismus von individuellem Lernen und der gattungsgeschichtlichen Perspektive des Forschens. Dies setzt sich bis heute fort.

Folgt man einschlägigen Lexikonartikeln in philosophischen Wörterbüchern (z. B. Lorenz/Schröder 1980), findet sich eine systematische Betrachtung zum Lernen erstmals bei Platon: «Kenntnisse zu erwerben und festzuhalten und so besser zu werden» (1957, Bd. IV, Theaitetos 153b). Sie ist eingebunden in seine Theorie des Lernens als Wiedererinnerung: «Denn das Suchen und Lernen ist demnach ganz und gar Erinnerung» (1957, Bd. II, Menon 81d; ähnlich Bd. III, Phaidon 75e). Lernen wird gefasst als ein Wiedererinnern schon vorher als Idee gehabter Erkenntnis. Bei Aristoteles (1995, Bd. 5, Metaphysik, S. 19–33) wird im Gegenzug der Stellenwert des Vorherwissens in der Annahme angeborener Ideen verworfen. Vielmehr gründet sich Lernen auf die Aneignung des «Sinnlichen». Damit ist in den Positionen der griechischen Klassiker schon das Spannungsfeld aufgemacht zwischen Begreifen und Erfahren, zwischen Theorie und Empirie.

Beim Durchgang durch die Geschichte der Philosophie ist für die weitere Diskussion um Lernen vor allem die von René Descartes (1596–1650) hochgehaltene Relevanz von Methode wichtig (1637; 1962). Er betont den Stellenwert von Selbsttätigkeit beim Entdecken. Dem wird Lernen als Nachvollzug gegenübergestellt. Verändert wird die Perspektive spätestens bei Immanuel Kant (1724–1804), der eigenständiges Hervorbringen postuliert: «Man lernt das am gründlichsten, und behält am besten, was man gleichsam aus sich selbst lernt» (1964, Bd. XII, S. 736). Auf alle Fälle gilt das bei Johann Gottlieb Fichte (1762–1814): Der Mensch ist selbsttätig, indem er lernt (1962, Bd. 5, S. 397). Bei Georg Friedrich Wilhelm Hegel (1770–1831) werden die Aspekte von Aktivität und Rezep-

tivität zusammengefasst, wenn er nahelegt, dass die Gedanken anderer nur durch Denken aufgefasst werden können und dass Nach-Denken «Lernen» sei. Häufig zitiert wird die Aussage aus seiner Gymnasialrede von 1810: «Schränkte aber das Lernen sich auf bloßes Empfangen ein, so wäre die Wirkung nicht viel besser, als wenn wir Sätze auf das Wasser schrieben» (1970, Bd. 4, S. 332).

Mit der Betonung von Erkenntnis im Verhältnis von Erfahren und Begreifen sowie von Vermitteln als Nachdenken und Selbsttätigkeit in der philosophischen Tradition ist die Perspektive geöffnet für eine phänomenologisch-hermeneutische Sichtweise auf Lernen (s. Kap. 2.4), welche auf einen umfassenden Begriff von Erfahrung abstellt, der über Beobachtung hinausgeht und sowohl die erschließende Kraft von Sprache als auch den Rückbezug auf Leiblichkeit einbezieht (Buck 1967; Meyer-Drawe 1982, 2003).

Während dies aber immer noch in der Immanenz des Denkens verbleibt, setzt der Pragmatismus in der Folge von Charles S. Peirce (1839–1914; 1878) und insbesondere von John Dewey (1859–1952; 1905, dt. 2002a) auf den Stellenwert des Lernens beim eingreifenden Handeln (s. Kap. 2.5). Lernen ist demgemäß eingebunden als angeeignete Erfahrung bei verändernder Gestaltung. Es geht um eine Orientierung des Handelns, dessen Zweck sich darauf richtet, Probleme zu lösen. Denken ist also Problemlösen, in das Lernen als korrigierende Erfahrung und Verarbeitung beim aktiven Handeln eingebunden ist.

Die hegemoniale Lerntheorie, die sich Ende des 19. Jahrhunderts entwickelte, entstand allerdings aus der naturwissenschaftlichen Grundlegung der experimentellen Psychologie unter der Devise des Beobachtens und Messens, wie sie z.B. von Hermann Ebbinghaus (1850–1909) vertreten wurde. Für sie war Introspektion und Nachdenken über eigene Erfahrung gerade kein adäquates Erkenntnismittel. Vielmehr setzte sie auf die äußere Beobachtung von Verhalten. Entstanden ist daraus der Behaviorismus in seinen unterschiedlichen Formen.

2. Kritische Reflexion vorliegender Lerntheorien

Es gibt eine Reihe von «Lerntheorien» die sich teilweise ergänzen, teilweise konkurrierend auftreten. Im Folgenden geht es um eine kritisch reflektierte Diskussion der verschiedenen lerntheoretischen Ansätze in der Abfolge ihrer wissenschaftlichen Diskussion. Dabei soll nicht aufgezeigt werden, dass alle diese Positionen schlicht falsch wären, sondern es soll belegt werden, woraus ihre Schieflagen resultieren und dass sie einzelne Aspekte des Lernens unzulässig verallgemeinern und zum grundlegenden Modell erheben. Erörtert werden behavioristisch-verhaltenswissenschaftliche, kognitivistische, konstruktivistische, phänomenologische und pragmatistische Konzepte, die «subjektwissenschaftliche Lerntheorie» sowie aktuelle neurowissenschaftliche «Lerntheorien».

2.1 Verhaltenswissenschaftliche Lerntheorien

Die Lernpsychologie ist durch eine Kombination verhaltenswissenschaftlicher Ansätze geprägt, d.h. durch den Vorrang einer naturwissenschaftlichen Perspektive und ein Nachwirken des Behaviorismus, der menschliche Aktivitäten als beobachtbares Verhalten (behavior) betrachtet. Die Urväter des Behaviorismus, der russische Physiologe Iwan P. Pawlow (1849–1936) sowie die amerikanischen Psychologen John B. Watson (1878–1958) und Burrhus F. Skinner (1904–1990), modellierten die Komplexität menschlicher Aktivitäten als Mechanismus von Reiz (stimulus) und Reaktion (response), wobei die peripheren Prozesse beobachtbar scheinen, während die interne Verarbeitung ausgeblendet und als «black box» behandelt wird. Das berühmte Beispiel bei Watson: «Little Albert» (elf Monate alt) lernt Furcht vor allem Behaarten, wenn mehrfach wiederholt gleichzeitig mit dem Berühren einer Spielratte ein lauter, unangenehmer Ton angeschlagen wird (1968, S. 171–175).

Die nach wie vor dominant verbreiteten Lerntheorien sind orientiert an Definitionen wie der von Ernst R. Hilgard und Gordon Bower, Lernen sei «Veränderung von Verhalten, oder im Verhaltenspotential von Organismen in einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in diesen Situationen zurückgeht» (1983, S. 31).

Kritik kann jedoch schon mit dem ersten Wort einsetzen: Wenn alles *Verändern* Lernen ist, wird der Lernbegriff grenzenlos. Zweiter Kritikpunkt ist, dass *Verhalten* betrachtet wird als ein von außen beobachtbares Phänomen. Man sieht, dass jemand sein Verhalten ändert, aber warum die Änderung eingetreten ist, können wir durch Außenbeobachtung nicht feststellen. Drittens wird von *Organismen* geredet. Menschliches Lernen wird gleichgesetzt mit dem Lernen von Ratten, Tauben, Waschbären oder – noch weiter übertragen – von elektronischen Schaltungen – also technischen Systemen – einerseits, von «lernenden» Unternehmen und «lernenden» Regionen – also sozialen Systemen – andererseits.

In den verhaltenswissenschaftlich orientierten psychologischen Theorien stellt sich der verwendete Begriff von Lernen als geschichtslos selbstverständlich dar. Er verschleiert damit, dass die vorherrschende Fassung des Lernbegriffs eigentlich erst mit der experimentellen Psychologie aufgetaucht ist. Diese ist Resultat einer naturwissenschaftlichen Sichtweise auf psychische Phänomene.

Dem Zeitgeist gemäß hat das naturwissenschaftliche Modell des Lernens gegenüber phänomenologischen Konzepten zunächst gewonnen. Das physikalische Impulsgesetz wurde als Reiz-Reaktions-Verhältnis (stimulus-response – SR) auf psychische Prozesse übertragen und dann zur Grundlage behavioristischer Theorien des Lernens.

Hilgard und Bower haben über Generationen das Studium der Psychologie – gerade auch der «pädagogischen Psychologie» – bestimmt. Solche Ansätze beherrschen nicht nur die disziplinären Diskurse der Psychologie, sondern auch der Pädagogik und Andragogik. In fast allen Lehr- und Wörterbüchern finden sich Beiträge, die durch diese Denkweise infiziert sind (Steiner 1996; Edelmann 2000; Seel 2000; Mielke 2001; Bednorz/Schuster 2002; Mazur 2004). Damit dominiert ein verengter, zumindest spezifischer Lernbegriff, welcher gekennzeichnet ist durch seinen passivistischen, deterministischen, universalistischen und instruktionistischen Charakter:

1. Denn diese Lernkonzepte begreifen menschliche Aktivität als von außen veranlasstes Verhalten. Sie unterschlagen die Möglichkeit, dass Nachdenken von «innen» her erfolgen kann und eine Person zunächst abwartet oder abwägt, um dann zu entscheiden.

2. Vielmehr unterstellen sie ein deterministisches Kausalitätsmodell: Lernen erscheint als verursacht. Begriffsstrategisch ist dann, wenn man dem handlungstheoretischen Paradigma folgt, die Frage nach der zu fokussierenden Sequenz im Strom menschlicher Aktivitäten zu klären.

3. Sie verfehlen die Besonderheit menschlichen Lernens: Menschen erscheinen nur als Spezialfall reagierender Systeme, welche durch externe Umweltveränderungen angeregt werden. Unbegriffen bleibt, dass menschliches Handeln sich orientiert an individuellem Sinn, einbezogen in gesellschaftliche Bedeutungen.

4. Behavioristische Lerntheorien sind eigentlich Lehrtheorien. In resultierenden Instruktionskonzepten werden Wenn-dann-Kausalitäten des Reiz-Reaktions-Modells umgedreht zu Um-zu-Finalitäten, die Lernresultate erzeugen sollen. Geleugnet wird die Unverfügbarkeit und Eigensinnigkeit menschlicher Individuen.

Eine solche Lerntheorie beschreibt die Reaktionen des «lernenden Systems» auf externe Reize unter Ausblendung interner Prozesse. Es ermöglicht den Aufbau von Routinen und Trainingsprogrammen, bleibt aber zugleich darauf beschränkt.

2.2 Kognitivismus in der Lerntheorie

Die weitere Entwicklung der Lerntheorien kann als stufenweise Erweiterung des Reiz-Reaktions-Modells aufgefasst werden. Die *black box* wird aufgebrochen und zunächst mit einem Gedächtnis versehen. Man kann nur weiter lernen, wenn man etwas behält. Die kognitivistische Gedächtnisforschung erhält wesentliche Anstöße durch die Computeranalogie und ein reifizierendes Konzept im Drei-Speicher-Modell (Ultra-Kurz-, Kurz- und Langzeit-Speicher; Atkinson/Shiffrin 1968).

Weiter wird die *black box* in die Beziehung zur Umwelt gesetzt. In der «Erwartung-mal-Wert»-Theorie von Julian B. Rotter (1954, 1972) wird das Auftreten eines Lernerfolgs gewichtet durch Verstärkung, welche die Lernenden durch die Ergebnisse erwarten.

Noch einen Schritt weiter bei der kognitiven Erweiterung des SR-Modells geht Albert Bandura (1976) mit seinem Konzept des «operational learning» bzw. des Modell-Lernens. Diese auf das Verhalten anderer

Menschen rückbezogene Lerntheorie unterstellt die Bereitschaft zur Verhaltensangleichung.

Eine die aktive Rolle des Lernenden betonende Lerntheorie finden wir bei Piaget (zahlreiche Veröffentlichungen zusammenfassend: Piaget 2003). Jean Piaget (1896–1980), Schweizer Entwicklungspsychologe und Epistemologe, hat keine explizite Lerntheorie ausformuliert, sie findet sich aber implizit in seiner Entwicklungsvorstellung. Er setzt sich dezidiert vom klassischen Behaviorismus ab und kritisiert das simplizistische Reiz-Reaktions-Schema und die Konzeption des Lernens als Konditionierung und Habituation.

Er stellt dagegen in seiner genetischen Lerntheorie die These von zwei komplementären funktionalen Prozessen auf: Assimilation auf der einen, Akkommodation auf der anderen Seite. Beide sind Aspekte der kognitiven Anpassung (Adaptation) des Individuums an seine Umwelt, denn im Austauschverhältnis zwischen Mensch und Umwelt sind zwei Arten der Anpassung möglich. Assimilation bedeutet die kognitive Integration von Umwelteinflüssen und Akkommodation die Modifikation der Interpretation der Umwelt durch diese Einflüsse. Akkommodation kann nicht getrennt und unabhängig von Assimilation auftreten. Beide sind komplementär. Sie sind aber auch gegenläufig. Durch den Organismus wird eine Äquilibration, also ein Gleichgewicht dieser beiden Prozesse, angestrebt – angeregt ist dies auch durch entsprechende Konzepte der Kybernetik.

Piaget betrachtet den Menschen als ein «offenes System». Darunter versteht er einen Organismus, der sich wandelt, auf Einflüsse der Umwelt reagiert, sich anpasst und die Umwelt selbst beeinflusst. Somit gliedert der Mensch seine Welt. Das System bleibt offen. Dazu gehören Denkstrukturen und Gefühle, die für andere Menschen nicht ohne weiteres erkennbar sind. Wissen entsteht in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt. Die aufgebauten Muster steuern den Austausch zwischen Subjekt und Umwelt. Nach Piaget wird z. B. das Konzept der Mengenerhaltung gelernt durch die Einsicht, dass Flüssigkeit, die aus gleichen Gefäßen in Behälter unterschiedlicher Höhe und Breite umgegossen wird, beim nächsten Umgießen wieder in gleiche Gefäße passt (2003, S. 78/79).

Ein solches Lernmodell betont die Aktivität des Lernenden und die Offenheit des Austauschs zur Umwelt. Es bleibt allerdings individualistisch (bei Rotter) bzw. interpersonal (bei Bandura) begrenzt und bezieht konkrete soziale Kontexte nicht ein. Es argumentiert abstrakt auf der Systemebene.

2.3 Konstruktivistische Lerntheorie

Am weitesten in einer individualistischen Konzeption des Lernens als Wissensaufbau geht der «radikale Konstruktivismus». Ernst von Glasersfeld, einer der Hauptexponenten, beruft sich explizit auf Piaget als Ahnherrn. Grundprinzipien sind:

- Wissen wird nicht passiv aufgenommen, weder durch die Sinne noch durch Kommunikation.
- Wissen wird aktiv vom denkenden Subjekt aufgebaut.
- Die Funktion des Denkens zielt auf Passung oder Viabilität (Gangbarkeit).
- Kognition dient der Organisation der Erfahrung des Subjekts und nicht der Erkenntnis der Wahrheit gegenüber einer objektiven, ontischen Realität.

Das erkenntnistheoretische Programm setzt sich ab gegen repräsentationstheoretische Positionen, welche eine «Welt an sich» erkennen wollen: Wissen soll nicht als Widerspiegelung oder Repräsentation einer vom Erlebenden unabhängigen, rational strukturierten Welt betrachtet werden, sondern unter allen Umständen als interne Konstruktion eines aktiven, denkenden Subjekts. Damit wird Glasersfelds Konstruktivismus zu einem neu aufgelegten Szientismus und Empirismus, der dessen Einseitigkeiten und Paradoxien reproduziert.

Bei genauerem Hinsehen wird Erkenntnistheorie nämlich ersetzt durch Erkenntnisbiologie. Sicherlich haben die zentralen Prinzipien bei Piaget (auf den sich Glasersfeld beruft) – Assimilation und Akkomodation – etwas mit der Frage der Anpassung zu tun, ihre Besonderheit im Kategoriensystem liegt aber gerade in ihrem Wechselspiel. Der Argumentationsstrang bei Glasersfeld jedoch bleibt letztlich biologistisch reduziert. Zwar wird dies für kognitive Systeme relativiert und anstelle des Begriffs

Auslese das Prinzip der Viabilität eingeführt. Unter der Hand aber wird die «Gangbarkeit» weiterer Systemevolution doch zu einer formalen, quasi-ontologischen Zielgröße. «Viabilität» scheint naturgegebenes, allgültiges Systemprinzip. Der Mensch aber kann bewusst sterben wollen; die biologische Überlebenswahrscheinlichkeit der Gattung wird dem Individuum gleichgültig und nichtig gegenüber humanem Sinn.

Der «radikale Konstruktivismus» unterstützt eine Hypertrophie des individualistisch gedachten Subjekts. Es fehlt ein Begriff des gesellschaftlichen Individuums. Es gibt höchstens noch «intersubjektive Viabilität» (Glaserfeld 1997, S. 209). Kollektive Vernunft und praktische Wahrheit werden ausgeblendet. Gleichzeitig wird der «Subjekt»-Begriff ausgeweitet auf «Lernende Organisationen» und «Lernende Systeme».

Für eine gemäßigte Sichtweise, einen «pragmatischen, moderaten Konstruktivismus», bezogen auf die kognitionstheoretische Problematik, plädieren Jochen Gerstenmaier und Heinz Mandl (1995, S. 882). Ihr Vorschlag lautet nach einem Durchgang durch Konzepte über «Wissenserwerb und konstruktivistische Perspektive»: «Versteht man den Konstruktivismus als eine Perspektive und verzichtet man auf einen fundamentalistischen Geltungsanspruch, dann bietet er gegenwärtig den vielleicht vielversprechendsten theoretischen Rahmen für eine Analyse und Förderung von Prozessen des Wissenserwerbs in den unterschiedlichsten sozialen Kontexten» (ebd., S. 883 f.). Konstruktivistisch wird die Selbsttätigkeit im Lernen betont. Beispiele sind daher komplexe Lernsituationen wie in dem berühmten Beispiel des Lernprogramms «Jasper Woodbury», in dem der Wildhüter Jasper mit Problemen konfrontiert wird, für die keine eindeutige Lösung vorgegeben ist. Er muss deshalb eine eigene Handlungsstrategie konstruieren (Reimann-Rothmeier/Mandl 1996, S. 42).

Mit der erfolgenden Ausweitung der Lernmetapher auf Organisationen und Systeme wird die Frage nach der Besonderheit menschlichen Lernens noch zugespitzt: Menschen nämlich messen ihren Aktivitäten Sinn zu; sie haben Gründe, warum sie etwas tun, und sie unterscheiden sich insofern deutlich von reaktiven Organismen oder Systemen: Sie *handeln*.

Ein solches Lernmodell – wie das konstruktivistische – betont die

aktive Rolle des Individuums beim Lernen. Damit ist es möglich anzuknüpfen an die Diskussion über Selbsttätigkeit beim Lernen (Faustich/Gnahn 2002).

2.4 Phänomenologische Lerntheorien

Die Einsicht in die Begrenztheit naturwissenschaftlich reduzierter Kausalitätsmodelle des Lernens wirkt fort in der Interpretation individuellen menschlichen Lernens, die an Wilhelm Dilthey (1833–1911) anschließt. In der «geisteswissenschaftlichen Formel» der Erkenntnis von «Erleben, Ausdruck und Verstehen» findet sich eine weitgehende Explikation einer Hermeneutik menschlichen Lernens. Von der Grundposition her knüpft daran die «philosophische Phänomenologie» von Edmund Husserl (1859–1938) an. Hier wird eine Reflexionsweise betont, «die nicht bloß neben dem wissenschaftlichen Forschen alltägliche Erfahrungs- und Erlebnisvollzüge zur Sprache bringt, sondern als «Hermeneutik der Erfahrung» lebensweltliche Strukturen des Handelns, Wahrnehmens und Denkens als Fundament sowohl alltäglicher als auch wissenschaftlicher Sichtweise menschlicher Existenz aufzuweisen bemüht ist» (Lippitz/Meyer-Drawe 1982, S. 10; vgl. auch Göhlich/Zirfas 2007). Käthe Meyer-Drawe zitiert als Beispiel für Lernen des Unthematischen, dass eine Schulklasse, die ihre Heimat erwandert hat, die Frage nach der Höhenmessung von Bergen und damit das Konzept Normal-Null darüber nicht erfahren kann. Mit Hilfe eines Modells lässt sich verdeutlichen, wie die Bergeshöhe offensichtlich nicht durch die Länge der Wege, sondern nur durch ein Durchstechen auf den Grund gemessen werden kann (1982, S. 512/513).

Für die Hermeneutik menschlichen Lebens und Lernens ergibt sich daraus eine Forschungsrichtung, welche Lernen und Forschen wieder zusammenbringt. Phänomenologische Forschung wird als Lernprozess aufgefasst, in dem es um die Öffnung von Kontexten des Verstehens geht. Vorwissen und Lernen der Forscher und Lernenden wird durch neue Erfahrungen zum Dazu- oder Umlernen angeregt. Bezogen auf die Voraussetzungen des neuen Wissens wird eine genaue Betrachtung «der Sache selbst» gefordert. Im Erfahren, Auslegen und Verstehen öffnen sich neue

Horizonte, die als Spielraum von Möglichkeiten der Erfahrung fortbestehen.

«Lernen ist in dieser Bedeutung kein linearer Prozess der Integration von Wissenselementen, sondern ein Prozess der Konfrontation zwischen unausdrücklich leitendem Vorwissen und neuer Sicht, neuen Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten, d. h. die Produktivität des Lernprozesses liegt in seiner Negativität: Lernen ist Umlernen» (Meyer-Drawe 1982, S. 34).

In der phänomenologischen Lerntheorie bleibt der Status des Vorwissens allerdings unklar. Was unter «der Sache selbst» zu verstehen sei, wird nicht weiter geklärt bzw. gesetzt.

Auf alle Fälle findet sich in phänomenologischen Konzepten eine deutliche Abkehr von instrumentalistischen und finalistischen Interpretationen des Lernprozesses. Die Anfänge des Lernens (Meyer-Drawe 2003) sind erst in der nachträglichen Rekonstruktion des Lernvollzugs zu begreifen.

Der phänomenologische Lernbegriff ist untrennbar mit der Leiblichkeit des Lernens verknüpft. Diese Vorstellung schließt an die Arbeiten von Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) an. Mit dem Begriff der Leiblichkeit wird – im Unterschied zur Körperlichkeit – die Intentionalität von Lernen in Beziehung zur Welt betont. Es geht um Erfahrungen unseres Leibes, die uns Einblick geben «in eine Form der Sinnstiftung, die nicht die eines universalen konstituierenden Bewusstseins ist, und in einen Sinn, der bestimmen Inhalten selbst anhängt. Mein Leib ist jener Bedeutungskern, der sich wie eine allgemeine Funktion verhält, jedoch existiert und der Krankheit zugänglich ist» (Merleau-Ponty 1966, S. 177, s. dazu auch Holzkamp 1993).

Die Prozesse des Aufbaus erweiterten Weltverständnisses – Lernen – werden nach innen verlegt. Mit dem Blick nach innen ist allerdings die Gefahr verbunden, dass sich die Interpretation in Dunkelheit verflüchtigt.

Ein solches Lernmodell ermöglicht, die Sinnhaftigkeit individuellen Lernens zu verstehen und der Komplexität individueller Lernprozesse gerecht zu werden.

2.5 Pragmatistische Lerntheorie

Einen Bruch mit der Kausalitätsillusion naturwissenschaftlicher Verhaltenswissenschaft und ihren Instruktionskonzepten vollzieht auch das Nachdenken über Lernen von John Dewey (1859–1952). Deweys Explikation des Lernens ist eingebunden in das pragmatistische Konzept von Erfahren, Denken und Handeln. Nichts Neues kann gelernt werden ohne anregende Erfahrung. Dewey betont die aktive Seite der Erfahrung durch Ausprobieren und Versuch: «Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir mit den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen» (1993, S. 187). Allerdings ist – wenn man überlegt, «wie wir denken» (1910, dt. 2002a) – die Spannbreite des Denkens weit: «zwischen einem sorgfältigen Prüfen der Beweise und einem bloßen Spiel der Gedanken» (2002a, S. 11). Auslöser für Reflexionsprozesse – also Lernen – sind «(a) ein Zustand der Beunruhigung, des Zögerns, des Zweifelns und (b) ein Akt des Forschens oder Suchens» (ebd., S. 13). Im Handeln tauchen Probleme auf, welche Unsicherheit erzeugen, Erstaunen machen und Suchen anspornen. Im Denken wird Bekanntes neu geordnet oder Neues durch Lernen angeeignet. Das Lernen nimmt seinen Ausgang von einer Situation, die mehrdeutig ist, Alternativen enthält, ein Dilemma darstellt. Schwierigkeiten und Hindernisse veranlassen anzuhalten: «Der Wunsch, dem Zustand der Beunruhigung ein Ende zu bereiten, leitet den ganzen Reflexionsprozess. ... Das Denken nimmt seinen Ausgang von einer Beunruhigung, einem Staunen, einem Zweifel» (ebd., S. 14, 15). Es ist die «Auseinanderlegung der Beziehungen zwischen dem, was wir zu tun versuchen, und dem, was sich aus diesem Versuche ergibt» (1993, S. 193), das «Bemühen, zwischen unserem Handeln und seinen Folgen die Beziehungen im einzelnen aufzudecken, sodass die beiden zu einem Zusammenhange verschmelzen» (ebd. 195).

Daraus erst entsteht die Möglichkeit von Handeln auf der Grundlage intendierten Sinns. Denken entwickelt die Möglichkeit, rein impulsive oder rein gewohnheitsmäßige Aktivitäten zu vermeiden bzw. auszusetzen. «Ein Wesen, das nicht die Fähigkeit zu Denken besitzt, wird nur von seinen Instinkten und Begierden, von äußeren Verhältnissen und inneren Organzuständen zu Handlungen getrieben. Es handelt gleichsam, als

würde es von hinten gestoßen» (Dewey 2002a, S. 17). Menschen dagegen können überlegen, nachdenken, nach Begründungen suchen, verschiedene Möglichkeiten abwägen. «Ein denkendes Wesen kann daher auf der Basis des Nichtgegebenen und des Künftigen handeln» (ebd.).

Vor diesem Hintergrund unternimmt Dewey die Analyse eines vollständigen Lern- und Denkaktes. Er unterscheidet – in verschiedenen Veröffentlichungen – fünf logische Stufen: 1. Man begegnet einer Schwierigkeit. 2. Diese wird lokalisiert und präzisiert. 3. Der Ansatz einer möglichen Lösung wird entworfen. 4. Die logische Entwicklung der Konsequenzen des Ansatzes wird durchgeführt. 5. Weitere Beobachtung und experimentelles Vorgehen führen zu Annahme oder Ablehnung (z.B. in Dewey 1993 oder 2002a, S. 56). Beispiel: 1. Ein Mann verspürt beim Spazieren im Sonnenschein einen kühlen Windstoß. 2. Beim Aufschauen sieht er, dass sich eine dunkle Wolke vor die Sonne geschoben hat. 3. Wolken sind verbunden mit Abkühlung und Regen. 4. Wenn es regnet, wird er nass. 5. Beim nächsten Mal nimmt er bei ähnlichem Wetter einen Schirm mit: Er hat gelernt (2002a, S. 11–13).

Der Prozess des Lernens ist der Logik des Forschens nachgebildet. Beide folgen dem pragmatistischen Grundprinzip der Korrektur einer Idee durch die Erfahrung als «Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung» (Dewey 1993, S. 187). «Denken heißt nach etwas fragen, etwas suchen, was noch nicht zur Hand ist» (ebd., S. 198). «Alles Denken ist jedoch Forschung, alle Forschung ist eigene Leistung dessen, der sie durchführt, selbst wenn das, wonach er sucht, bereits der ganzen übrigen Welt restlos und zweifelsfrei bekannt ist» (ebd.). Demgemäß ist Denken Problemlösen, in das Lernen als korrigierende Erfahrung beim aktiven Handeln eingebettet ist. Deweys Begriff von Lernen umfasst zwei Kernpunkte (darauf verweist auch Oelkers 2000, S. 294): zum einen die zentrale Relevanz aktiver Erfahrung (*experience*) beim Handeln, zum andern eine Verallgemeinerung des experimentellen Forschens (*inquiry*) als Grundform des Lernens.

Deweys Philosophie der Erfahrung vollzieht einen entschiedenen Angriff gegen Kontemplation als Modus der Theorieproduktion und, wie er es nennt, das *Zuschauermodell* des Wissens. «Die Einteilung der Welt in zwei Arten des Seins, die eine höher, nur der Vernunft zugänglich und

ihrem Wesen nach ideell, die andere niedriger, materiell, veränderlich, empirisch, der Sinnesbeobachtung zugänglich, verwandelt sich unvermeidlich in die Vorstellung, dass Wissen seiner Natur nach kontemplativ ist. Sie unterstellt einen Gegensatz zwischen Theorie und Praxis, der ganz zum Nachteil der letzteren ausgeschlagen ist» (ebd., S. 166).

Demgegenüber ist das *Künstlermodell*, das Dewey auch in der modernen Wissenschaft findet, getragen durch einen völlig anderen Begriff von Wissen. «Wissen bedeutet für die experimentellen Wissenschaften eine bestimmte Art intelligent vollzogenen Handelns; es hört auf kontemplativ zu sein und wird im wahren Sinne praktisch» (ebd., S. 167). Die Annahme eines lediglich betrachtenden Geistes wird ersetzt durch die handelnden Menschen, und es vollzieht sich «ein radikaler Wechsel vom kontemplativen zum aktiven Wissenschaftsbegriff» (ebd., S. 170).

Diese Grundhaltung zur Wissenschaft ist den amerikanischen Pragmatisten (Charles S. Peirce, William James, John Dewey und George Herbert Mead) gemeinsam. Gegenüber dem abendländischen Dualismus von Denken und Sein beanspruchen sie, eine alternative Strategie des Umgangs mit Wahrheit zu begründen. Gemeinsam ist der pragmatistischen Bewegung eine handlungsbezogene Auffassung von Erkenntnis und Wahrheit. Damit werden Regeln des Handelns festgelegt und Zweifel beschwichtigt. Führ-wahr-Halten mit unterschiedlicher Sicherheit ist Ausgangs- und Endpunkt des Denkens. Damit ist der Prozess des Lernens gefasst.

Denken ist ein Ordnen gemeinsamer und miteinander geteilter Erfahrungen, welche das Zusammenleben ermöglichen. Erfahrungen sind aber nicht nur bloße Anschauungen oder Wahrnehmungen, sondern immer schon gefüllt mit Bedeutungen, sie werden gemacht im aktiven Umgang mit einer Realität, in der handlungsleitende Interessen auch scheitern können. Wirklichkeit erschließt sich weder allein durch sinnliche Rezeption noch durch abstraktes Denken, sondern praktisch-konstruktiv im Zusammenhang des Vollzugs von Handlungen.

Ein solches Lernmodell durchbricht sowohl die auf «innen» als auch die auf «außen» begrenzten Vorstellungen und setzt Lernen in den Kontext des Handelns. Damit wird die Relevanz des Lernens für das Lösen von Problemen unterstrichen und daran gemessen.

2.6 Kritische Lerntheorie

Die doppelte Ablehnung gegenüber einem naturwissenschaftlich reduzierten und gegenüber einem passivistischen Lernbegriff ist auch bei Vertretern «kritischer» Theoriepositionen zu finden. Deren Wiederbelebung vor allem im Kontext der Studentenbewegung war geprägt durch vielfältige Ambivalenzen. Der Gründervater der vom Mainstream der Psychologie weitgehend ausgegrenzten *Kritischen Psychologie* Klaus Holzkamp (1927–1995) ist dafür ein Beispiel. Er unternimmt in seiner «Grundlegung der Psychologie» (1983) einen Versuch zur Bestimmung «kritischer Aspekte». Dabei stellt er sich explizit in politische Kontexte: «Die Kritik einer traditionellen Psychologie war mithin keine bloß «einzelwissenschaftliche» Angelegenheit, sondern hatte eine politische Stoßrichtung gegen die Psychologie als Herrschafts- und Anpassungswissenschaft und gegen die «Psychologisierung» gesellschaftlicher Widersprüche» (ebd., S. 25). Er hebt vier Bezugsebenen heraus:

1. Er knüpft an eine Dialektik an, welche wissenschaftslogische Kritik an mechanistischen, idealistischen und subjektivistischen Positionen und deren Blindheit für Zusammenhänge und Widersprüche übt.

2. Holzkamp bezieht eine historisch-genetische Position, von der aus die Historizität von Gesellschaft aufgedeckt und eine Identifizierung von Individuen unter bürgerlichen Verhältnissen mit «Menschen überhaupt» kritisiert werden kann.

3. Auf einer kategorialen Ebene werden Begriffe des Psychischen, der Tätigkeit, der Bedeutung, der Aneignung, der Handlungsfähigkeit abgesetzt gegen traditionelle Kategorien wie Erleben, Verhalten, Reiz.

4. Auf der letzten Ebene werden einzelwissenschaftliche Aussagen über den Gegenstandsbereich (in der Psychologie z.B. psychische Störungen, Entwicklung, Einstellungen) diskutiert. Holzkamp weist dem Neuansatz den Charakter eines wissenschaftlichen Paradigmas zu (ebd., S. 32) und betont, dass die einzelnen Theorien nur im Kontext der formulierten Zusammenhangsannahmen der Ebenen empirisch prüfbar sind, nicht aber die Grundbegriffe, mit denen die Theorien gebildet sind. Er nennt z.B. den Begriff des Verhaltens oder den des Reizes, welche empirisch nicht falsifizierbar seien. Dem werden Begriffe wie Handlung und Aneignung gegenübergestellt.

Die grundlegenden Kategorien des Psychischen werden von Holzkamp im Nachvollzug historisch-genetischer Prozesse der Phylogenese entwickelt und in den Kontext des Sozialen gestellt. Während bei Organismen passive Modifikationen als Lernen gefasst werden können, vollzieht sich durch den Einbezug der individuellen Hineinentwicklung in menschliche Sozialverbände ein *Dominanzwechsel* von Festgelegtheit zu Lernfähigkeit (ebd., S. 151). Durch die gesellschaftliche Vermitteltheit individueller Aktivitäten vollzieht sich ein Umschlag vom Organischen zum Psychischen. Menschliche Individuen stehen in gesellschaftlichen Verhältnissen in einer doppelten Beziehung: Auf der einen Seite gibt es gesellschaftliche Voraussetzungen individueller Aktivitäten, auf der anderen Seite wird die individuelle Existenz jeweils selbst produziert und reproduziert. Daraus resultiert ein Durchbrechen der Unmittelbarkeit des Zusammenhangs zwischen Individuum und Umwelt, bzw. diese wird zur gestaltbaren Welt. Die personale Lebensgestaltung ist eingebunden in Bedeutungszusammenhänge des Weltbezugs der handelnden Individuen. Damit erhält auch der Begriff Lernen, wenn er auf menschliche Individuen bezogen wird, eine Verschiebung.

«Lernen» wird zu einem kritischen Begriff, indem er nicht mehr wie in der Reiz-Reaktions-Konstruktion auf Anpassung zielt, sondern auf Gestaltung setzt. Lernen impliziert immer einen Vorgriff auf Zukünftiges und gleichzeitig die Irritation von Routinen. Die aus der Sinnhaftigkeit und Wahlfreiheit menschlichen Handelns resultierende Unverfügbarkeit menschlichen Entscheidens, Denkens und Handelns hat Holzkamp (1993) aufgenommen und erkenntnistheoretisch einen Übergang vom *Bedingtheits-* zu einem *Begründungsdiskurs* vollzogen. Dies hat radikale methodologische Konsequenzen: Er redet über Lernen nicht als durch äußere Reize verursacht, also bedingt, sondern er fragt: Warum lernen Menschen, was begründet das Lernen?

Dahinter steht die einfache Vorstellung, dass jedes «Außen» nur wirkt, indem es «innen» bedacht und bewertet wird. Lernbegründungen und reziprok dazu Lernwiderstände lassen sich rückbeziehen auf Wünsche und Interessen der Personen. Wir können diese verstehen, weil und insofern wir uns selbst verstehen. Dabei gibt es Grenzen der Verständlichkeit aufgrund mangelnder Einsicht in die Prämissen, mit denen die

Intentionen «begründet» sind. Dies meint nicht, die Interessen seien immer «kognitiv expliziert», vom Außenstandpunkt «rational». Kritik vorwegnehmend, schränkt Holzkamp ein: «Von uns wird lediglich angenommen, dass ich von *meinem* Standpunkt aus nicht begründet gegen meine eigenen Interessen (wie ich sie wahrnehme) handeln kann» (ebd., S. 26).

Interessen sind immer gebunden an Akteure: Gründe für mein interessengeleitetes Handeln kann immer nur jeweils ich haben, aber niemals jemand anders. Oder anders herum: Wenn ich von den Gründen eines anderen rede, dann rede ich immer von *seinen* Gründen, für *sein* Handeln, nehme daher seinen Subjektstandpunkt ein – hermeneutisch gesprochen: Ich versuche, ihn zu verstehen bzw. zu begreifen. Systematisch kann man dann Lernen unterscheiden in *Mit-Lernen* im Zusammenhang anderer Tätigkeiten und in Lernen als spezifische Form menschlichen Handelns, als *intentionales Lernen*. Dies hat erhebliche Konsequenzen für die Gegenstandskonstitution der Lerntheorie, welche entsprechend eng geführt wird und somit zunächst bewusst ausblendet, dass menschliches Lernen vielfach Mit-Lernen ist.

Mit intentionalem Lernen verbinden die Lernenden die Absicht, angesichts einer Irritation von Routinen im primären Handlungsverlauf nicht überwindbaren Schwierigkeiten und Fragen beizukommen und diese zu lösen. Lernen wird angestoßen von Fragen, nicht von fertigen Antworten, von Problemen, nicht von Resultaten. Es ist grundsätzlich ergebnisoffen und wahlfrei. Lernen stellt so betrachtet eine besondere Form der Handlung dar, die darauf ausgerichtet ist, Weltverfügung zu erweitern.

Holzkamp hat den Ablauf von Lernhandlungen in einem Schematismus formalisiert. Dabei geht er von Diskrepanzerfahrungen zwischen Intentionalität und Kompetenz aus, die im primären Handlungsverlauf zu nicht überwindbaren Schwierigkeiten führen. Daraus entstehen Lernthemen, die sich aber nicht auf Lerngegenstände «an und für sich», sondern auf ihre jeweilige Bedeutung für verfügungserweiterndes Lernen des Individuums beziehen. Bedeutungshaftigkeit ist derjenige Aspekt von Welt, durch den diese für das Individuum für seine Lebensinteressen relevant und damit als Lernthematik zugänglich wird. In Be-

deutungskontexten werden Wissensstrukturen und Kompetenzen aufgebaut. Man kann nicht so, wie man will; daher wird eine «Lernschleife» eingelegt.

Wenn man weiter fragt, warum wir lernen, gibt es eine Alternative: Entweder ich treffe auf ein Problem und will es von mir aus lösen, d. h. ich *will*, oder aber es wird von außen – z. B. in einem Weiterbildungsprogramm – eine Aufgabe gestellt, d. h. ich *soll*. Damit kann ich auch wieder in doppelter Weise umgehen, entweder ich mache diese Aufgabe zu meinem eigenen Problem, d. h. ich *will*; oder ich lehne diese Aufgabe ab, beuge mich ihr aber, d. h. ich *muss*. Holzkamp kodiert diese Möglichkeiten dual mit den Begriffen «expansiv» oder «defensiv», wobei diese keine Pole, sondern Grade des Umgangs mit Lernproblematiken darstellen. Handelnde Menschen werden als *Intentionalitätszentren* aufgefasst, welche ihre Interessen auf «Welt» richten.

Dies setzt ein antizipatorisches Moment voraus. Der Lernende, ausgehend von seinen Interessen, meint, dass nach gelungenem Lernen seine Handlungsmöglichkeit erhöht sein wird. Verfügungserweiterung bezeichnet aus Sicht des Subjekts projizierte Situationsinterpretationen, die neue Handlungsoptionen erschließen. Welche derjenigen ihm in derartigen «Möglichkeitsbeziehungen» als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte das Individuum im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis tatsächlich in Handlungen umsetzt, hängt von den dafür sprechenden Gründen ab. Bedeutungen von Weltgegebenheiten stellen für die Handelnden Möglichkeiten dar, auf die hin sie handeln können: Sie können sie ergreifen, sich ihnen verweigern, sie unterlaufen, sie nur teilweise umsetzen oder auch verändern. So gibt es vielfältige Gründe, nicht zu lernen, berechtigte Lernwiderstände (Faulstich/Grell 2005).

Gründe beruhen auf Wünschen und resultierenden Lernaufgaben, die sich beziehen lassen auf dahinterstehende Lebensinteressen im Spannungsverhältnis von *expansivem* und *defensivem* Lernen: Expansive Lernbegründungen zielen auf eine Erweiterung eigener Weltverfügung: Der Lernende nimmt Lernanstrengungen auf sich, um für sich selbst Aufschluss über Bedeutungszusammenhänge zu gewinnen und erweiterte Handlungsmöglichkeiten zu erreichen, die ihm bisher nicht gegeben

sind und mit welchen er gleichzeitig eine Entfaltung seiner Lebensqualität antizipiert (man hört hier «Bildung» mitschwingen). Strapaziertes Beispiel ist die ausführliche Beschreibung der Aneignung der Grundlagen der 12-Ton-Musik, um zu verstehen, wie diese aufgebaut ist und welchen Gesetzen sie folgt.

Defensive Lernbegründungen zielen lediglich auf Abwendung von Beeinträchtigung und Bedrohung (Holzkamp 1993, S. 190) und im Ergebnis auf Überwindung der primären Handlungsproblematik (z. B. Lernen, um gute Noten zu erhalten) und nicht auf die Lösung einer Lernproblematik (ebd., S. 193).

Holzkamp hat seine Lerntheorie aus individualistischer Verengung herausgeführt, durch die Vorstellung von partizipativem Lernen (ebd., S. 501, 510) zwischen Novizen und Meistern und vom kooperativen Lernen (ebd., S. 501, 514) als gemeinsamer Aneignung. Daran schließt das Konzept der «communities of practice» an (Lave 1988, 1997; Lave/Wenger 1991).

Ein solches Lernmodell verschiebt die Frage nach den Gründen hin zur Frage nach dem Sinn. Es macht deutlich, dass intentionales Lernen immer bezogen ist auf Situation und Interesse. Damit ist auch Nicht-Lernen, Lernwiderstand, begreifbar.

2.7 Neuropsychologische «Lerntheorie»

Gegenüber Ansätzen wie in der Phänomenologie und der Kritischen Psychologie ist die verhaltenswissenschaftliche Lerntheorie – biologisch gestützt – reaktiviert worden. Einflusreich, fast schon dominant in der aktuellen Lernforschung ist die Neuropsychologie geworden (z. B. Spitzer 2003). Die Debatte in Presse und Journalen wird überschwemmt von Berichten und Artikeln über das Verhältnis von Gehirn und Lernen. Es wird nach «gehirngerechtem Lernen» gefragt. «Lernen findet im Kopf statt. Was der Magen für die Verdauung oder die Augen für das Sehen, ist das Gehirn für das Lernen» (Spitzer 2002, S. XIII). Es kann überzeugend nachgewiesen werden, dass Prozesse des Denkens und Lernens durch neuronale Repräsentationen im Gehirn begleitet sind. Spitzer beschreibt das Beispiel von Ratten, die sich in einem unbekannten Raum neu orien-

tieren und gleichzeitig neue Neuronen herausbilden (ebd., S. 27–29). Es werden daher Analogien zwischen neuronalen und mentalen Prozessen postuliert.

«Diese Tendenz wird aber von zahlreichen Lehr-Lern-Forschern – und nicht nur von diesen – skeptisch bis sorgenvoll beurteilt. Die bisher vorliegenden Befunde der neurophysiologischen Lernforschung sind nämlich nur selten eindeutig interpretierbar» (Stern u.a. 2005, S. 5). Wenn wir genauer nachfragen, was wir im Gehirn finden, so sind dies physikalische, chemische oder physiologische Prozesse, wie sie mit den bildgebenden Verfahren der Neurowissenschaften (technisch hoch ausgerüstet: Positronen-Emissions-Tomographie, Magnetresonanztomographie, Infrarot-Spektroskopie u.a.) sichtbar dargestellt werden können. Dies liefert zweifellos faszinierende und spannende Einblicke. Reflektierte Neurophysiologen wissen aber auch um die Grenze ihrer Ergebnisse: Die Psyche entzieht sich dem sezierenden Zugriff. Es gibt unhintergehbare, ungelöste Probleme: eine Nicht-Reduzierbarkeit psychischer Prozesse auf neurophysiologische Analysen und eine Unterdeterminiertheit neurophysiologischer Konstellationen bezogen auf konkrete, situative Prozesse des Lernens. Lernfähigkeit ist in erster Linie ein psychisches Problem. Die körperliche Ausstattung schafft nur die Voraussetzungen für Wahrnehmung, Erfahrung und Aneignung beim Lernen. Neurophysiologische Untersuchungen beschreiben aber eben nur die Rahmenbedingungen, unter denen Lernen stattfinden kann.

Eine selbstkritische Einschätzung der «Hirnforschung» kann vor Allmachthphantasien bewahren und so wissenschaftlich seriös bleiben. Gegen überzogene Erwartungen wendet sich zumindest teilweise «Das Manifest – Hirnforschung im 21. Jahrhundert», in dem elf führende Neurowissenschaftler die beanspruchte Reichweite, aber auch die Grenzen ihrer Disziplin abstecken (Eiger u.a. 2004). Die kritische Selbsteinschätzung begründet die Aussage, dass es generell unmöglich ist, durch Erfassung von Hirnaktivität auf die daraus resultierenden psychischen Vorgänge eines konkreten Individuums zu schließen. Neurophysiologische Forschungen suchen Antworten auf ganz andere Fragen, als sie die Erziehungs- und Bildungswissenschaften beschäftigen – jedenfalls wenn es darum geht, die psychischen Prozesse des Lernens zu begreifen.

Ein solches «Lernmodell» beschreibt die neurophysiologischen Prozesse im Gehirn und weist nach, dass psychische Prozesse immer mit physiologischen verbunden sind. Der Übergang aber bleibt ungeklärt.

3. Einordnungsversuch: Emergenz des Lernens – Perspektive: kritisch-pragmatische Lerntheorie

Folgt man einem historisch-genetischem Ansatz, so ist die Besonderheit menschlichen Lernens gegenüber dem anderer Systeme herauszuarbeiten. Der Wirrwarr der Lernbegriffe entsteht auch daraus, dass nicht geklärt ist, von welchem Gegenstand geredet wird.

Eine Möglichkeit der Ordnungsfindung besteht darin, sich zum Konzept der Emergenz zu retten: auf die Vorstellung, dass die Welt schichtenförmig aufgebaut sei und so eine Hierarchie komplexer Entitäten entstehe, wobei sich die Eigenschaften des Gesamtsystems nicht aus dem Zusammenwirken der Einzelemente herleiten lassen, sondern neue Systemeigenschaften hervorgebracht werden. Michael Polanyi (1985, S. 38) hat diese Denkfigur für die Probleme des «impliziten Wissens» aktiviert. Sie kann für Probleme des «Lernens» genutzt werden. Demgemäß können verschiedene Ebenen des Lernens von physikalischen, organis-mischen, physiologischen, psychischen bis zu intentionalen Prozessen unterschieden werden.

Zwischen diesen Ebenen gilt das Prinzip der marginalen Kontrolle (ebd.), das jeweils nur Randbedingungen festlegt und Prozesse der nächsten Stufe der Hierarchie indeterminiert lässt. «So impliziert schon die logische Struktur der Hierarchie, dass eine höhere Ebene nur durch einen auf der niedrigeren Ebene nicht auffindbaren Prozess entstehen kann. Einen Prozess, den man folglich als Emergenz beschreiben kann» (ebd., S. 46).

Betrachtet man menschliches Lernen, so findet es wie alle Tätigkeits-formen (Arbeiten, Spielen usw.) auf verschiedenen Emergenzniveaus statt. Menschliche Aktivitäten sind großteils eingebunden in Gewohnheiten und Üblichkeiten, insofern lässt sich vieles als in Routinen eingebautes *Verhalten* – ohne nachzudenken – modellieren. Die Handlungs-

regulationstheorie hat dafür den Begriff der Automatisierung geprägt – verhaltenswissenschaftliche Konzepte strapazieren diesen im Reiz-Reaktions-Schema, und es lässt sich nicht leugnen, dass viele darauf aufbauende Trainingsprogramme wirken. Ein Teil menschlicher Aktivitäten wird aber auch als *Handlung* bewusst gesteuert. Es wird ihnen – wie in phänomenologischen und «kritischen» Konzepten – Sinnhaftigkeit und Intentionalität zugewiesen.

Diese Vorstellung ermöglicht es, Aussagen über Lernen zu ordnen und z. B. neurophysiologische oder behavioristische Theorien entsprechend ihres (beschränkten) Stellenwerts einzuordnen. Neurophysiologische Untersuchungen können demgemäß organismische Rahmenbedingungen beschreiben, unter denen erfolgreiches Lernen stattfinden kann. Zum Begreifen intentionalen Lernens tragen sie (fast) nichts bei. Kognitionswissenschaftliche und «subjektwissenschaftliche» Theorien betreten aber eigenständige psychologische Erklärungsebenen, die sich grundsätzlich nicht auf neurophysiologische Zugriffe reduzieren lassen (Stern u. a. 2005, S. 7 und 24–34).

Schränkt man den Horizont zunächst auf die Seinsebene von «Leben» ein, so ist dessen Spezifikum die organische Reproduktion. Bei höheren organischen Systemen tritt Gedächtnis als Speichern von Erfahrungen hinzu. Eine sich herausbildende Besonderheit menschlicher Aktivität sind dann Denken und die Entwicklung von Sprache als symbolische Verarbeitung von Zeichen in bewusstem Handeln. Von da an ist menschliches Lernen immer gekennzeichnet durch ein komplexes Wechselspiel von Erfahren und Denken bzw. der Interpretation und Konstruktion von Welt durch Begriffe.

Menschliches Lernen umfasst alle Niveaus des Lernens, die auch bei anderen Organismen vorhanden sind. Geht es erstens um bedingte Reflexe, welche Reaktionen für unmittelbar lebenserhaltende Koordinationen des Organismus hervorrufen, so geht es zweitens um vielfältige bedingte Reflexe, welche Erfahren und Gedächtnis einbeziehen. Auf einem dritten Niveau werden im Denken Symbole bearbeitet, welche in Modelle der Welt einbezogen sind. Viertens ist das individuelle Denken immer schon einbezogen in gesellschaftliche Verhältnisse und Bedeutung. Dabei macht diese Ebene das Spezifikum des Lernens von

Menschen aus, nämlich Reflexivität auf die eigene Situation im sozialen Kontext. Handlungstheoretisch kann man dem eine Vierstufigkeit von Reaktion, Operation, Handlung und Tätigkeit zuordnen, wie sie sich im Anschluss an Alexej N. Leontjew (1903–1979; Leontjew 1977) entwickeln lässt.

Obwohl «Behaviorismus-pur», wie ihn Watson und Skinner vertreten haben, mittlerweile oft kritisiert worden ist, sind Grundzüge der in diesem Theoriekonzept vorherrschenden Denkweise auch in kognitivistischen und konstruktivistischen Öffnungen und Erweiterungen weiterhin wirksam. Dies betrifft für die Lerntheorie auch noch Piaget, in seiner Folge den «radikalen» (Glaserfeld 1997) und den «gemäßigten» Konstruktivismus (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1995) sowie kulturhistorisch begründete Tätigkeitstheorien (zusammenfassend Lompscher 2004).

Während ein vorherrschender Lernbegriff immer noch der Immanenz des Denkens verhaftet bleibt, setzt der Pragmatismus in der Folge von Peirce (1878) und besonders von Dewey (1905, dt. 2002a) auf den Stellenwert des Lernens beim eingreifenden Handeln. Beim Handeln tauchen Problemkonstellationen auf, welche in verfügbaren Routinen nicht lösbar sind. Lernen sucht Neues. Im Denken wird dann, dadurch ausgelöst, Bekanntes reorganisiert. Kern ist hier eine methodologische Kehre: Lernen wird dann nicht mehr als von außen beobachtbares Verhalten, sondern als sinnhaftes Handeln begriffen. Die aus der Sinnhaftigkeit und Wahlfreiheit menschlichen Handelns resultierende Unverfügbarkeit des Entscheidens, Denkens und Handelns hat Klaus Holzkamp (1993) in seiner «subjektwissenschaftlichen» Lerntheorie aufgenommen und erkenntnistheoretisch durch den Übergang vom «Bedingtheits-» zu einem «Begründungsdiskurs» vollzogen (s. o.).

Daraus ergeben sich Grundzüge einer kritisch-pragmatistischen Lerntheorie (Faulstich u. a. 2005). Diese argumentiert auf der Ebene von menschlichem Lernen als *bedeutungsgeleitetem* Handeln.

Eine starke Kritik an den «klassischen» Lerntheorien ist, dass sie eigentlich Lehrtheorien sind. Sie entwerfen Instruktionsmodelle unterschiedlicher steigender Komplexität. Wenn wir aber nach dem Perspektivwechsel auf den «Subjektstandpunkt» nach gelingendem Lernen fra-

gen, müssen wir die Illusion einer herstellbaren optimalen Lernsituation aufgeben. Holzkamp hat die Vorstellung, man könne durch Lehrpläne, Lehrstrategien oder didaktische Zurüstung die Lernprozesse eindeutig vorausplanen, als Fiktion kritisiert. Eine Didaktik jenseits des *Lehr-Lern-Kurzschlusses* muss also alle Herstellungssillusionen – man könne Bedingungen herstellen, unter denen den Betroffenen nichts anderes übrig bleibt, als in der von den Lehrenden gewünschten Weise zu lernen – aufgeben. Insofern stellt eine entsprechende Vermittlungsdidaktik ab auf kooperative Lernverhältnisse, ohne die Differenz zwischen Lernenden und Lehrenden zu verbergen oder gar zu leugnen, aber auch ohne Lerninstitutionen oder Lehrpersonal zu unterschätzen (Faulstich/Ludwig 2004).

Eine solche Vorstellung von Vermittlung und von Entfaltung beim Lernen als verfügungserweiternde Aneignung ist anschlussfähig an den traditionellen Begriff von Bildung (vgl. Pongratz/Bürger in diesem Band). Mit der Unterscheidung von «expansivem» und «defensivem» Lernen wird ein inhaltlich gefasstes Kriterium aufgespannt, das in seiner bisher noch unausgeschöpften Begriffsfassung die utopisch-kritischen Potenziale «lebensentfaltender Bildung» (Faulstich 2003) aufnehmen und wieder belebbar machen kann. Es geht um die Bedeutsamkeit einer erfahrenen Problematik für die Lernenden selbst, um Eigensinn und Unverfügbarkeit.

Dann liegt es auch nahe, den Fokus auf das «Subjekt» zu erweitern und dessen Einbezug in soziale Kontexte aufzunehmen. Von Dewey aus könnte sein Begriff des «habit» zu Pierre Bourdieu weitergesponnen werden, und G.H. Meads «symbolischer Interaktionismus» ist verflochten mit Jürgen Habermas' «Theorie kommunikativen Handelns».

Eine Überwindung der uralten Dichotomie von Erfahren und Begreifen ist in den Arbeiten Pierre Bourdieus angelegt (vgl. Faulstich-Wieland zu Sozialisation in diesem Band). Mit den Begriffen «Habitus», «soziale Milieus» und «Praxis» verbindet er Individuum und Gesellschaft. Im Zentrum des Individuellen findet sich bereits das Gesellschaftliche. Insofern ist Lernen dann ein Prozess des Austauschs im Rahmen von sozialen Milieus, in denen sich der Habitus aufbaut.

Letztlich geht es um einen Begriff menschlichen Lernens, der em-

pirische Zugänge öffnet und zugleich theoretisch anschlussfähig zur Diskussion um Bildung ist (Faulstich 2003; Faulstich/Ludwig 2004; Grell 2005; Grotluschen 1999; Ludwig 1999).

1.2 Sozialisation

Für die Erziehungswissenschaft gewann das Sozialisationskonzept im Zuge der Debatten um die «Bildungskrise» in den 1960er Jahren an Bedeutung. Mit Hans-Günter Rolffs Arbeit zu «Sozialisation und Auslese durch die Schule», die in erster Auflage 1967 erschien, wurde eine sozialisationstheoretische Interpretation des Scheiterns von Arbeiterkindern im Bildungssystem vorgelegt (Kap. 1). Dieser Erklärungsansatz erfuhr im Laufe der Jahre jedoch notwendige Differenzierungen: Solche betrafen die Sichtweise auf die soziale «Schichtung» der Gesellschaft (Kap. 2) ebenso wie die Fassung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft. Pierre Bourdieus Habituskonzept erscheint als weiterführendes Konzept (Kap. 3). Parallel zu dieser Entwicklung gab es Krisen der Sozialisationstheorie, die mit dem Stichwort «Selbstsozialisation» assoziiert sind (Kap. 4). Dieses neue Konzept erwies sich zwar nicht als tragfähig, es machte aber aufmerksam auf weitere Differenzierungen in der Betrachtung von Sozialisationsprozessen auf dem Weg zu einer kritisch-reflexiven Sozialisationstheorie (Kap. 5).

1. Sozialisation und Auslese durch die Schule

Hans-Günter Rolffs Publikation «Sozialisation und Auslese durch die Schule» wurde ursprünglich 1964/65 als Diplomarbeit bei Ludwig von Friedeburg geschrieben. Erstmals 1967 gedruckt, hatte sie bis 1980 neun Auflagen (die 5. Auflage 1972 wurde wesentlich von Elke Nyssen überarbeitet) und erschien 1997 in erneut überarbeiteter 10. Auflage.

Ausgangspunkt der Arbeit war die von Helmut Schelsky 1956 aufgestellte Behauptung zur Veränderung der Rolle von Schule in der Gesellschaft: In der Klassengesellschaft trage das Schulsystem zu dessen Stabilisierung bei, indem der soziale Status des Elternhauses wie der zukünftige des Kindes primär sei gegenüber der Wahl der Schulart. Die

Schularten entsprächen «ihrerseits in ihrer Stufung der Schichtungsstruktur der Gesellschaft» (in Schelsky 1965, S. 133). In der «nivellierten Berufsgesellschaft von heute» (ebd., S. 134) dagegen würde «die Schule sehr leicht zur ersten und damit entscheidenden zentralen sozialen Dirigierungsstelle» (ebd., S. 136), erhielte sie die «Rolle einer bürokratischen Zuteilungsapparatur von Lebenschancen» (ebd., S. 137). Schulische Leistungen bestimmen somit über den künftigen Lebensweg.

Entgegen dieser Annahme von Schelsky zeigten Publikationen in den 1960er Jahren, die sich mit Chancenungleichheit und Bürgerrecht auf Bildung (Dahrendorf 1965) befassten, auf, dass der Zugang zu weiterführenden Schulen nach wie vor in erheblichem Maß von der sozialen Herkunft abhing. Während dies vor allem mit ungleichen Begabungen legitimiert worden war und die bildungspolitische Linie ein Ausschöpfen der «Begabungsreserven» anstrebte, setzte Rolff ein anderes Erklärungsmuster dagegen: Seine Absicht war es, «detailliert die Mechanismen der Auslese in ihrer dynamischen Abhängigkeit vom Sozialisationsprozess zu analysieren, die Auslese gewissermaßen zu «erklären»» (1969, S. 15). Seine zentrale These, die er anhand einer Sekundäranalyse von nationalen und internationalen Studien belegte, lautete:

«Die schichtenspezifische Auslese durch die Schule ist in der modernen Gesellschaft, in der die formalen Schranken für den Zugang zu weiterführenden Schulen gefallen sind und der allgemeine Wohlstand die finanziellen Schranken weitgehend abgebaut hat, vor allem durch einen zirkelförmigen Verlauf des Sozialisationsprozesses bestimmt: Die Sozialisation durch den Beruf prägt in der Regel bei den Mitgliedern der sozialen Unterschicht andere Züge des Sozialcharakters als bei den Mitgliedern der Mittel- und Oberschicht; während der Sozialisation durch die Familie werden normalerweise die jeweils typischen Charakterzüge der Eltern an die Kinder weitervermittelt; die Sozialisation durch die Freundschaftsgruppen der Heranwachsenden vermag die schichtenspezifischen Unterschiede nicht aufzuheben. Da die Sozialisation durch die Schule auf die Ausprägungen des Sozialcharakters der Mittel- und Oberschicht besser eingestellt ist als auf die der Unterschicht, haben es Kinder aus der Unterschicht besonders schwer, einen guten Schulerfolg zu erreichen. Sie erlangen häufig nur Qualifikationen für die gleichen niederen Berufspositionen, die ihre Eltern bereits ausübten. Wenn sie in

diese Berufspositionen eintreten, dann ist der Zirkel geschlossen» (ebd., S. 18 f./10. Aufl.: S. 34).

Sozialisation bedeutet – so Rolffs Schlussfolgerung – ein Setzen auf unterschiedliche «Gleise» für Kinder aus der «Mittel-» bzw. «Unterschicht», die durch in den Familien übliche Verhaltensmuster und Sprachformen zu Erfolgen oder Misserfolgen in der Schule führen, dadurch zu den gleichen Berufspositionen leiten, die schon die Eltern innehatten (ebd., S. 105 (2. Aufl.) bzw. S. 229 (10. Aufl.)). Die Schule wird so nicht zur Verteilungs-, sondern bleibt Stabilisierungsinstanz bestehender Herrschaftsverhältnisse.

Der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulbesuch im Rahmen des drei- bzw. viergliedrigen Schulsystems, d. h. die nach wie vor bestehende Chancenungleichheit wurde durch die PISA-Studien erneut bestätigt (Deutsches PISA-Konsortium 2001; PISA-Konsortium Deutschland 2004). Insofern stellt sich die Frage, ob die Analyse von Rolff auch heute noch Gültigkeit beanspruchen kann.

Die Sozialisationsforschung hat sich allerdings hinsichtlich ihrer Kategorien weiterentwickelt: Die Klassifizierungen nach Unter-, Mittel- und Oberschicht sind differenzierteren Betrachtungen gewichen; statt von Sozialcharakter spricht man vom Habitus, und die «Einspurung» in vorgegebene Gleise geschieht nicht ohne aktive Beteiligung der Akteure. In dem 2008 neu erschienenen «Handbuch der Sozialisationsforschung» bestimmen Klaus Hurrelmann, Matthias Grundmann und Sabine Walper, die den Band herausgegeben haben, Sozialisation als einen latenten

«Prozess des Zusammenlebens und -wirkens ..., der sich in der Gestaltung und Organisation von Sozialbeziehungen, mithin in gemeinsam etablierten Regeln des sozialen Miteinanders ebenso manifestiert wie in Eigenschaften und Handlungsweisen von Personen, die sich einerseits aus dem Zusammenleben mit anderen ergeben und andererseits die Voraussetzung für die Teilhabe am Leben in spezifischen sozialen Umwelten sind» (Hurrelmann u. a. 2008, S. 16).

Um Sozialisationsprozesse zu verstehen, muss man folglich klären, was mit «spezifischen sozialen Umwelten» gemeint ist, welche «Eigenschaf-

ten und Handlungsweisen» von Relevanz sind und wie der «latente Prozess» abläuft. Zunächst fragen wir nach den sozialen Umwelten.

2. Sozialer Raum und soziale Milieus

Die Zuordnung zu einer Sozialschicht über den Beruf des Mannes – die zu der Einteilung in Unter-, Mittel- und Oberschicht führte – war ausgehend von der soziologischen US-amerikanischen Ungleichheitsforschung lange Zeit üblich, reduziert jedoch die tatsächlichen Differenzierungen, die relevant sind für Sozialisationsprozesse. Insofern gilt es, Modelle und Indikatoren zu finden, die eine angemessene Beschreibung ermöglichen. Pierre Bourdieu hat ein Konzept des sozialen Raums entwickelt, das als Basis dafür dienen kann. Bourdieu gehört zu den inzwischen auch in der Erziehungswissenschaft breit rezipierten Soziologen (vgl. Friebertshäuser u. a. 2006), dessen Werk sich in vielfältiger Weise mit der Produktion und Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen und folglich auch mit Sozialisationsfragen beschäftigt – explizit bereits 1987 von Eckart Liebau aufgearbeitet. Für Bourdieus Arbeiten sind die Kategorien des sozialen Raums und des Habitus zentral. Sie sind geeignet, Sozialisationsprozesse verständlich zu machen.

Bourdieu unterscheidet verschiedene «Kapitalsorten», deren Besitz oder Nichtbesitz über die Position, die jemand im sozialen Raum einnimmt, entscheiden. Primär ist nach wie vor das ökonomische Kapital, d. h. Geld, Vermögen, Besitz. Es ist variabel einsetzbar für die Gestaltung des Lebens – Geld ist nicht alles, aber ohne Geld lebt es sich schwerer. Daneben aber – und hier bringt Bourdieu eine Erweiterung der bisherigen Betrachtung der Sozialstruktur ins Spiel – kommt dem kulturellen Kapital eine wichtige Rolle zu. Bourdieu unterscheidet drei verschiedene Formen, nämlich objektiviertes, inkorporiertes und institutionalisiertes kulturelles Kapital. Mit objektiviertem kulturellen Kapital sind z. B. Bücher, Gemälde, Instrumente usw. gemeint, d. h. einerseits «Objekte», also Gegenstände, die ökonomischen Wert haben, die aber zugleich für kulturelle Errungenschaften – wie Kunst, Literatur oder technische Innovationen – stehen. Inkorporiertes – in den Körper einverleibtes –

kulturelles Kapital sind Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen, im weitesten Sinn also Bildung. Diese Form des Kapitals erfordert die aktive Aneignung durch die Akteure. Institutionalisiertes kulturelles Kapital sind Bildungstitel, also z. B. das Abitur, ein Diplom, die Promotion usw.

Als weitere Kapitalformen beschreibt Bourdieu soziales und symbolisches Kapital, ersteres besteht vor allem in Beziehungen, letzteres in gesellschaftlicher Wertschätzung. Die verschiedenen Kapitalsorten sind ineinander transformierbar: So lassen sich mit ökonomischem Kapital Gegenstände des objektivierten kulturellen Kapitals kaufen, es ist aber auch «investierbar» in Bildung. Umgekehrt kann man Gemälde u. Ä. verkaufen und damit in ökonomisches Kapital verwandeln oder Bildungstitel nutzen, um eine gut bezahlte Arbeit zu erhalten. Soziale Beziehungen helfen dabei möglicherweise ebenfalls, wie auch der symbolische Wert eines Titels. Entscheidend bei allen Transaktionen ist der Einsatz von Zeit – insbesondere natürlich bei der Aneignung von Bildung, aber auch z. B. bei der Aufrechterhaltung von Freundschaften und Netzwerken, also dem Etablieren und Erhalten von sozialem Kapital.

Das ökonomische Kapital entscheidet wesentlich über die soziale Position, die jemand einnimmt – ersetzt und erweitert also die bisherige Einteilung in Schichten. Die Hinzunahme der Dimension des kulturellen Kapitals ermöglicht darüber hinaus eine Differenzierung nach Lebensstilen. Im Rahmen einer Studie zu «Wohnwelten» (Becker/Flaig 1991) lässt sich dies gut verdeutlichen: In einem modernen Wohnblock in einer bevorzugten süddeutschen Wohngegend wurden zwei männliche Zielpersonen befragt, die in identisch geschnittenen Wohnungen lebten. Der Zufall wollte, dass sie auch in anderen sozialstatistisch relevanten Merkmalen erstaunliche Übereinstimmung zeigten: Beide waren etwa im gleichen Alter, verheiratet mit Kindern. Beide hatten studiert und verdienten etwa gleich viel. Dennoch zeigte der Vergleich ihrer Wohnungen vollkommen unterschiedliche Stile. Während die eine Wohnung «konservative» Gediegenheit durch eine schwere Polstergarnitur und Stehlampen im Wohnzimmer, ein traditionelles Ehebett im Schlafzimmer und eine Einbauküche ausstrahlt, besteht die andere aus einem «modernen» Wohnzimmer mit Ikea-Bücherregalen und Stahlrohrsesseln,

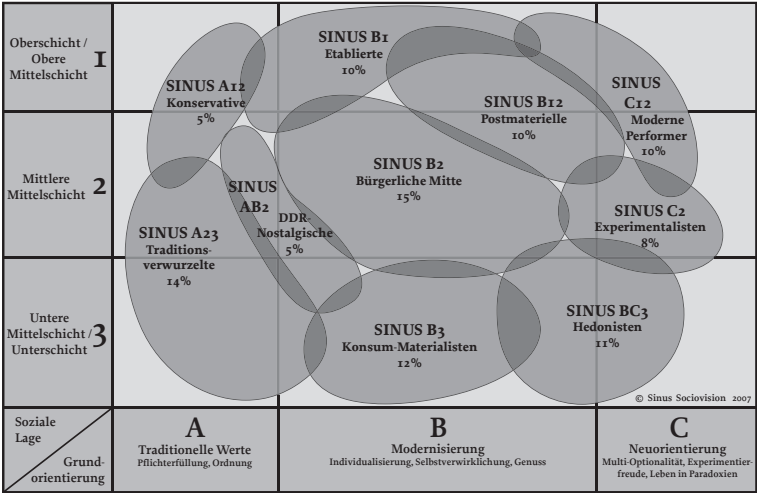
einem Futon im Schlafzimmer sowie offenen Regalen in der Küche. Der Geschmack der beiden Wohnungsinhaber ist deutlich unterschiedlich. Dabei wird der Geschmack – wie Bourdieu in seinem grundlegenden Werk «Die feinen Unterschiede» (1987) zeigen konnte – sozial entwickelt, bildet den Habitus eines Menschen.

Entscheidend für Bourdieus Konzept ist, dass er die sozialen Unterschiede *relational* betrachtet, ihre Beziehungen zueinander in den Mittelpunkt rückt. Damit gewinnt die Auseinandersetzung um Positionen, die Orientierung an Macht und Einfluss einen zentralen Stellenwert. Die jeweilige Position im sozialen Raum beinhaltet zum einen stabile Momente des Vertrauten, Selbstverständlichen – der *doxa* – die Handlungssicherheit gibt. Zum anderen gibt es Veränderungstendenzen durch die Spannung zwischen der je eigenen Position und den möglichen anderen mit stärkeren Ressourcen. Die Positionen «oben» erhalten Orientierungsscharakter, während deren Inhaber gleichzeitig versuchen, ihre herausgehobene Stellung durch immer neue Distinktionen zu halten. Gesellschaftliche Veränderungen hängen von solchen sozialen Kämpfen ab und bringen sie zugleich hervor. Die damit verbundenen Werthaltungen – eher bewahrend, konservativ oder eher überwindend, Neues anstrebbend – stellen wichtige soziale Differenzierungen dar, die sich im Habitus niederschlagen. Die Unterscheidung von sozialen Milieus bietet hier eine Möglichkeit, die sozialisationsrelevanten «spezifischen sozialen Umwelten» genauer zu erfassen.

Das Sinus-Institut in Heidelberg entwickelt seit 1979 eine Neun-Felder-Matrix, in der die vorhandenen sozialen Milieus abgebildet werden können. Die Zuordnung auf der vertikalen Achse geschieht nach der sozialen Lage – Oberschicht/Obere Mittelschicht, Mittelschicht, Untere Mittelschicht/Unterschicht –, orientiert sich also in gewisser Weise an der Position im sozialen Raum. Die Zuordnung auf der horizontalen Achse beschreibt die für unterschiedliche Lebensstile verantwortlichen Wertorientierungen – für 2007 heißt dies: traditionelle Werte = Pflichterfüllung, Ordnung; Modernisierung = Individualisierung, Selbstverwirklichung, Genuss; Neuorientierung = Multioptionalität, Experimentierfreude, Leben in Paradoxien. Das Sinus-Institut aktualisiert die

Identifizierung sozialer Milieus jährlich. 2007 werden zehn Milieus unterschieden (vgl. Abb.), deren «Gewichtigkeit» in den Prozentanteilen verdeutlicht wird. Für jedes Milieu wird ausgewiesen, wodurch es hinsichtlich der Lebenswelt wie der sozialen Lage charakterisierbar ist. Beispielsweise lässt sich die 15 Prozent der Bevölkerung ausmachende «Bürgerliche Mitte» beschreiben als «statusorientierter moderner Mainstream: Streben nach beruflicher und sozialer Etablierung, nach gesicherten und harmonischen Verhältnissen». Der Altersschwerpunkt liegt bei 30 bis 50 Jahren, es handelt sich oft um Mehr-Personen-Haushalte und eine kinderfreundliche Atmosphäre. Die Milieuangehörigen verfügen über mittlere Bildungsabschlüsse und mittlere Einkommen, es sind einfache und mittlere Angestellte oder Beamte, sowie Facharbeiter (ebd.).

Sinus-Milieus 2007



Quelle: www.sinus-sociovision.de (30. 8. 07)

Entscheidend für Sozialisationsprozesse ist nun, *wie die Verbindung* zwischen der Positionierung im sozialen Raum gemäß den Kapitalressourcen einerseits, der Lebenswelt bzw. den Lebensstilen andererseits *über*

den *Habitus* als der «Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen» (Bourdieu 1993a, S. 98) hergestellt wird.

3. Habitus: Herausbildung und Metamorphose

Gerade weil der Begriff «Habitus» für Bourdieu so zentral ist, taucht er in vielen seiner Werke auf, bemüht Bourdieu das Konzept für die Erörterung einer Reihe von Fragestellungen.¹ Eine ausführliche Definition des Habitus findet sich in seiner «Theorie der Praxis»:

«Die für einen spezifischen Typus von Umgebung konstitutiven Strukturen (etwa die eine Klasse charakterisierenden materiellen Existenzbedingungen), die empirisch unter der Form von mit einer sozial strukturierten Umgebung verbundenen Regelmäßigkeiten gefasst werden können, erzeugen *Habitusformen*, d. h. Systeme dauerhafter *Dispositionen*, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken, mit anderen Worten: als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen, die objektiv <geregelt> und <regelmäßig> sein können, ohne im geringsten das Resultat einer gehorsamen Erfüllung von Regeln zu sein; die objektiv ihrem Zweck angepasst sein können, ohne das bewusste Anvisieren der Ziele und Zwecke und die explizite Beherrschung der zu ihrem Erreichen notwendigen Operationen vorauszusetzen, und die, die alles gesetzt, kollektiv abgestimmt sein können, ohne das Werk der planenden Tätigkeit eines <Dirigenten> zu sein» (Bourdieu 1976, S. 164 f.).

3.1 Esskulturen als Beispiel für Unterscheidungsmerkmale

Plastisch veranschaulicht hat Bourdieu sein Konzept in den «feinen Unterschieden», wo er u. a. an «drei Arten des Sich-Unterscheidens», nämlich am Nahrungsmittelkonsum, am Umgang mit Kultur sowie an der Selbstrepräsentation, die Praxen und damit die Habitus der sozialen Milieus beschreibt (1987, S. 298 ff.). Es werden hier – in einem längeren Zitat – einige Aspekte der Esskulturen herausgegriffen, weil an ihnen die Bedeutung des Habitus als strukturierte und strukturierende Struktur ge-

zeigt werden kann. Die Extreme symbolisieren sich in den Ausdrücken «Essen» und «Fressen», die ihre Pendants in leichten Speisen, Schlankheit bzw. fetter Hausmannskost und Dickleibigkeit finden.

«Der Geschmack für bestimmte Speisen und Getränke hängt ... sowohl ab vom Körperbild, das innerhalb einer sozialen Klasse herrscht, und von der Vorstellung über die Folgen einer bestimmten Nahrung für den Körper, das heißt auf dessen Kraft, Gesundheit und Schönheit, als auch von den jeweiligen Kategorien zur Beurteilung dieser Wirkungen; da nicht alle sozialen Klassen auf die gleichen Kategorien zurückgreifen, lassen sich klassenspezifische Rangstufen der Folgen erstellen: so sind die unteren Klassen, denen mehr an der *Kraft* des (männlichen) Körpers gelegen ist als an dessen Gestalt und Aussehen, nach gleichermaßen billigen wie nahrhaften Produkten aus, während die Angehörigen der freien Berufe den geschmackvollen Erzeugnissen, die gesundheitsfördernd und leicht sind und nicht dick machen, den Vorzug geben.

... der Wahl einer bestimmten Nahrung (liegt) das gesamte *Körperschema*, nicht zuletzt die spezifische Haltung beim Essen selbst zugrunde. Ist Fisch z. B. nichts für den Mann aus den unteren Klassen, dann nicht allein deshalb, weil es sich um eine leichte Kost handelt, die «nicht vorhält», und die man tatsächlich nur aus Gesundheitsgründen zubereitet, für Kranke und Kinder; hinzu kommt, dass Fisch wie Obst (ausgenommen Bananen) zu jenen delikaten Dingen gehört, mit denen Männerhände nicht umzugehen wissen, vor denen Männer gleichsam Kinder sind. (So ist es denn die Frau, die getreu ihrer mütterlichen Rolle wie häufig in solchen Fällen sich um die Zubereitung des Fisches auf dem Teller oder um das Schälen des Obstes kümmert.) Nicht zuletzt aber will Fisch auf eine Weise gegessen sein, die in allem dem männlichen Essen zuwiderläuft; mit Zurückhaltung, maßvoll, in kleinen Happen, durch saches Kauen mit *Vordermund* und Zungenspitze (wegen der Gräten). In beiden Arten des Essens steht die gesamte männliche Identität – und das heißt: Virilität – auf dem Spiel.

... Dem Mann steht es zu, mehr und «Stärkeres» zu trinken und zu essen. ... Fleisch, nahrhafte Kost schlechthin, kräftig und Kraft, Stärke, Gesundheit, *Blut* schenkend, ist das Gericht der Männer, die zweimal zugreifen, während die Frauen sich mit einem Stückchen begnügen; das bedeutet nun nicht, dass sie etwas im strengen Sinne *entbehrten* – sie haben nur wirklich keine Lust auf etwas, das den andren fehlen könnte, nicht zuletzt den Männern, denen Fleisch per Bestimmung zukommt, und gewinnen

so gewissermaßen Ansehen aus einem Verhalten, das als ›Entbehrung‹ von ihnen nicht empfunden wird; mehr noch, ihnen fehlt der *Geschmack* für ›Männerkost‹; wenn übermäßig von Frauen genossen, als schädlich erachtet (...), kann sie sogar Ekel erregen. ...

Dem ›freimütigen‹, ungezwungenen Essen, der ›einfachen Leute‹ setzt der Bourgeois sein Bemühen um *formvollendetes* Essen entgegen. ›Formen‹ sind zunächst einmal geregelte Abläufe, die Warten, Zögern, Zurückhaltung beinhalten: vermieden werden muss der Eindruck, als stürze man sich auf die Speisen; man wartet ab, bis auch der letzte sich aufgetan hat und zu essen beginnt, man bedient sich diskret. Gegessen wird streng nach Speiseordnung, sie schreibt vor, was zusammen auf den Tisch gestellt werden darf, was auf keinen Fall: Braten und Fisch, Käse und Dessert. Keine Nachspeise, bevor nicht alles Übrige – einschließlich des Salzstreuers – vom Tisch geräumt und die Krümel weggewischt sind» (ebd., S. 305–315).

In diesen Beschreibungen wird deutlich, dass es gesellschaftliche Bedingungen sind, die zu den unterschiedlichen Esskulturen führen: Schwere körperliche Arbeit erfordert kalorienhaltigeres, nährhafteres Essen als geistige Arbeit. Die Essgewohnheiten finden hier ihre Begründung. Zugleich bilden sie aber die Selbstverständlichkeiten, die in den Familien an die Kinder weitergegeben werden. Dies geschieht als alltägliche Routine, aber auch als explizite Benimmregeln. Beides führt zu dem jeweiligen Habitus, der über Gefühle ebenso wie unbewusstes Wissen den Geschmack bestimmt. Sozialisation heißt also das Hineinwachsen in die selbstverständlichen Ansichten und Gewohnheiten der eigenen sozialen Gruppe. Auch wenn die Beschreibungen aus dem Frankreich der 1970er Jahre stammen, vermitteln sie einen guten Eindruck, weil sich ähnliche Unterschiede auch heute noch finden. Deutlich wird an ihnen auch, dass die Gesundheitsaufklärung, wie sie derzeit mit Blick auf eine Abkehr vom Fast Food hin zu einer gesunden Ernährung propagiert wird, keineswegs allein über Wissensvermittlung zum Erfolg kommen kann: Zu tief verankert sind die symbolischen Bedeutungen, die mit der jeweiligen Esskultur auf Herkunft ebenso wie auf Geschlecht verweisen (vgl. auch Raithel 2005). Veränderungen müssen folglich umfassender ansetzen und versuchen, die habituellen Bedeutungen zu beeinflussen.

Bourdieu's Arbeitsschwerpunkte lagen in der Regel auf der Analyse

des Funktionierens und der Stabilität sozialer Beziehungen. Insofern findet sich in seinen Arbeiten weniger eine explizite Auseinandersetzung mit Sozialisation, also mit der Frage, wie ein Habitus im Generationenverhältnis weitergegeben wird und wie er sich dabei auch verändert.² Dies lässt sich jedoch an sozialwissenschaftlichen Forschungen, die mit Bourdieus «Denkwerkzeugen» arbeiten, aufzeigen. An zwei Forschungsbeispielen sollen diese Aspekte im Folgenden verdeutlicht werden.

3.2 Transformationen kulturellen Kapitals in der Generationenfolge

In einem Forschungsprojekt Peter Büchners ging es darum, die familialen Formen und Strategien der Weitergabe (und Transformation) von Bildung und Kultur im Mehrgenerationenkontext zu rekonstruieren. Es wurden Dreigenerationenfamilien mit Enkeln im Alter zwischen 16 und 17 Jahren untersucht (vgl. Büchner/Brake 2006). An Fallstudien von zwei Familien sollen im Folgenden unterschiedliche Formen der Sozialisation aufgezeigt werden. Die beiden Familien wurden als Eckfälle aus insgesamt 15 untersuchten Familien ausgewählt und zeigen zwei unterschiedliche Formen des Transmissionsgeschehens: nämlich eine Transmission zum Identischen und eine zum Äquivalenten (Brake/Kunze 2004):

Im ersten Fall, bei der Familie Wolfsheimer, lassen sich vor allem drei Eigenschaften der Weitergabe des Habitus erkennen: Die Vorlieben und Haltungen werden intentional gestaltet, sie sollen sozusagen unverändert weitergegeben werden, und die kulturelle Weitergabe läuft von der älteren zur jüngeren Generation. Die freizeitkulturelle Gestaltung bildet das zentrale Moment für diese Transmissionsformen. Naturkundliches Wissen und Musik sind die Bereiche, auf die besonderer Wert gelegt wird: Sowohl die Großelterngeneration als auch die Elterngeneration organisierte sonntägliche Streifzüge durch die Natur, die immer mit der Vermittlung von Wissen über Steine, Bäume usw. verbunden wurden. Die Wochenenden gehören der Familie – dies war einerseits routinierte Selbstverständlichkeit, andererseits wurden sie intentional von den Großeltern bzw. Eltern so gestaltet, dass die Kinder und Enkel

Spaß daran hatten. Selbstverständlich war auch, dass alle Kinder und Enkel ein Instrument lernten. Die Hobbys der älteren Generation – eben die Freude an Natur und das Musizieren – sollten genauso die der jüngeren Generation werden. Es ging um eine «Transmission zum Identischen». Ebenso selbstverständlich war dabei die Vorstellung, dass die Jüngeren von den Älteren lernten und nicht umgekehrt, die Transmission erfolgte als «one-way process».

Familie Meier bildet den Kontrast zu dieser Sozialisationsform. Hier fand die Projektgruppe ein offeneres Transmissionsgeschehen, eine Transmission zum Äquivalenten sowie intergenerationale Austauschprozesse in beide Richtungen. Nicht gemeinsames Tun steht bei dieser Familie im Vordergrund, sondern der Respekt vor individuellen Interessen und eigenverantwortlicher Lebensgestaltung bestimmt das Zusammenleben. Dies konnte durchaus zu harten Auseinandersetzungen zwischen den Generationen führen, wurde jedoch getragen von Beratung und Akzeptanz von getroffenen Entscheidungen. Dennoch war das Geschehen nicht beliebig – so blieb es der Enkelin Meier zwar überlassen, welche Sportart sie wählte, körperliche Betätigung allerdings war gefordert.

«Der Familie kommt ... die Funktion eines ›biographischen Planungszentrums‹ zu, das den einzelnen Mitgliedern zwar Selbständigkeit zugesteht und diese auch einfordert, aber gleichzeitig auch ein Korrektiv ist, wenn der Einzelne einen vom Familienhabitus zu stark abweichenden Weg einschlägt» (ebd., S. 86).

Die Erfahrungen solcher Gestaltungsspielräume führten auch dazu, dass es zu «wechselseitigen Transmissionen» kam, das heißt, die Großmutter berichtete davon, durchaus auch von der Enkelin – z. B. beim Backen und Kochen – etwas gelernt zu haben (ebd., S. 90).

3.3 Habitusmetamorphosen

Die Frage nach den möglichen Veränderungen des Habitus wurde von einer Projektgruppe um Michael Vester untersucht (Vester u. a. 1993). Auch hier wurden Interviews mit der älteren und der jüngeren Genera-

tion gemacht – in diesem Fall jeweils mit gleichgeschlechtlichen Paaren der Eltern-Kinder-Generation. Bei den Kindern handelte es sich um Personen, die in sozialen Bewegungen aktiv waren und insofern an gesellschaftlichen Entwicklungen Anteil hatten. Wiederum kann an zwei kontrastierenden Fällen gezeigt werden, wie Veränderungen zwischen den Generationen aussehen und inwieweit der Habitus der Herkunft erhalten bleibt.

Die erste Fallstudie charakterisiert die Metamorphose eines «Distinktionshabitus», also eines Habitus, der auf Unterscheidung zu anderen Milieus besonderen Wert legt und der typisch ist für das konservativgehobene Milieu. Interviewt wurden eine 36-jährige Krankenschwester und ihre mit einem Tierarzt verheiratete 68-jährige Mutter. Diese war Landwirtin und immer noch Großgrundbesitzerin, musste aber im Laufe ihres Lebens soziale Abstiege hinnehmen. Als Reaktion darauf investierte die Familie verstärkt in die Bildung der Kinder, obwohl dies auch bereits in der eigenen humanistischen Bildung angelegt war. Die Mutter engagierte sich ehrenamtlich karitativ und betrachtete dies als «selbstverständliche Verpflichtung». Zugleich lehnte sie alles Neue ab. Die interviewte Tochter ist das zweitjüngste von vier Kindern und das einzige, das kein Studium absolviert hat. Aufgewachsen in der geborgenen Atmosphäre im Elternhaus in ländlicher Umgebung, machte sie in einer Großstadt eine Ausbildung zur Krankenschwester. Sie heiratete einen Diplom-Ingenieur und gab nach der Geburt eines Sohns ihre Erwerbstätigkeit auf. Stattdessen engagierte sie sich in sozialen Gruppierungen, die alternative Medizin propagierten.

Im Vergleich von Mutter und Tochter lassen sich deutliche Gemeinsamkeiten in der Wahrnehmung und Bewertung der Umwelt feststellen. Beide argumentieren in einem «Elite-Masse-Schema»: Es findet sich eine Abwertung anderer als «oberflächlich», «plump», «einseitig materiell orientiert», während sie sich selbst als «sensibel», «taktvoll», «vielseitig interessiert» idealisieren. Zugleich werden diese Eigenschaften als «natürliche», eigentlich bei jedem Menschen vorzufindende eingefordert. Bei beiden findet sich eine Dienstideologie tradiert: «Fürsorge» wird als «selbstverständliche Verpflichtung» und aus «Mitleid» erbracht, dient zugleich zur Beruhigung des eigenen Gewissens und dazu, andere

Menschen zu Schuldnern (von Dankbarkeit, Anerkennung, Achtung) zu machen. Beide vertreten eine modernitätskritische Haltung (Mutter: Ablehnung alles Neuen, Tochter: Ablehnung der Apparatedizin). Diese ist zugleich «Schmerz» über den Verlust des gesicherten konservativen Status. Gegen die «Leistungs- und Ellbogengesellschaft» wird an ständischen Werten festgehalten (Konvention, Pflichterfüllung, Disziplin, Selbstbeherrschung).

Wesentliche Unterschiede zwischen Mutter und Tochter finden sich in den Werthaltungen: Während die Mutter eine protestantisch-asketische Prägung aufweist, findet sich bei der Tochter eine hedonistische Prägung. Diese wird von der Mutter als geringes Durchhaltevermögen kritisiert, umgekehrt thematisiert die Tochter den «Standesdünkel» der Mutter, zeigt also in gewisser Weise Selbstreflexion der eigenen sozialen Position. Die Projektgruppe fasst die Habitusmetamorphose folgendermaßen zusammen:

«Insgesamt lässt sich die Biographie der Tochter als Versuch lesen, die unterbrochene Laufbahn ihrer Mutter fortzusetzen, allerdings nicht mehr im ökonomisch, sondern im kulturell dominierten Feld des sozialen Raums. Die Aufstiegsorientierung der Tochter realisiert sich eher in der Nutzung vorhandenen Kapitals (z.B. <Beziehungen> ihrer Eltern) als in der Akkumulation ökonomischen und kulturellen Kapitals (Delegation an den Ehemann)» (ebd., S. 201).

Die zweite Fallstudie beschreibt die Metamorphose eines «Habitus der Not». Interviewt wurden ein 69-jähriger Vater, ehemaliger Eisenbahner, und sein 35-jähriger Sohn. Der Vater musste als Nachkomme «proletaroider» Parzellenbauern bereits als Kind im Stall und auf dem Feld mitarbeiten. Da seine Eltern früh verstarben, wuchs er bei den Großeltern mütterlicherseits auf. 1941 musste er als Soldat in den Krieg, nach dessen Ende arbeitete er zunächst als Hilfsarbeiter, danach als Kabelleger und schließlich bis zur Frühverrentung als Zugschaffner. Er war verheiratet mit einer Näherin, konnte sich später ein Haus in einem Schrebergartengebiet bauen. Die Zuordnung im sozialen Raum entspricht dem traditionslosen Arbeitermilieu. Der interviewte Sohn war das neunte von 16 Kindern. Seine Kindheit war von Stigmatisierungserfahrungen geprägt:

Die Familie galt wegen des Kinderreichtums als asozial. Gegen den Willen des Vaters gelang ihm der Wechsel von der Realschule auf das Gymnasium. Unterstützt wurde dies vor allem durch die älteren Brüder, mit denen zusammen er sich auch in sozialistischen Peergroups engagierte und Kontakt zur Flower-Power-Szene bekam. Dies führte zum Bruch mit seinem Vater, wobei Auslöser die langen Haare (Beatles-Frisur) waren. Nach dem Abitur absolvierte er ein Lehramtsstudium bis zum 1. Staatsexamen. Während des Studiums bereits lebte er in verschiedenen Wohngemeinschaften und lernte seine Ehefrau kennen, die als Erzieherin tätig war. Nach dem Staatsexamen absolvierte er seinen Ersatzdienst, arbeitete dann zwei Jahre in einem Alternativprojekt, bevor er sich zum EDV-Fachmann umschulen ließ. Zur Zeit des Interviews lebte er mit Frau, Kind und befreundeter Familie in einer sich kollektiv finanzierenden Wohngemeinschaft (jeder nach seinen Bedürfnissen).

Der Vater verkörperte als Vertreter des traditionslosen Arbeitermilieus einen «Habitus der Not», der sich durch große Sparsamkeit bei Konsumgütern wie bei Kleidung auszeichnete. Zugleich erhob er einen klaren Respektabilitätsanspruch – legte viel Wert auf Sauberkeit und Ordnung, repräsentiert durch den Sonntagsanzug und schließlich das eigene Häuschen. Für den Sohn war die Loslösung vom Herkunftsmilieu ein schmerzhafter Prozess. Der rigide Erziehungsstil des Vaters machte ihm sehr zu schaffen, als Gegenautoritäten fungierten Brüder, Lehrer und später Kommilitonen. Durch diese entstanden aber zugleich neue Abhängigkeiten. Die Folgen des Bildungsaufstiegs waren durchaus ambivalent. So entwickelte der Sohn zunächst eine relativ unkritische Haltung gegenüber den Bildungsgütern der legitimen Kultur. Die «Diskursivierung» persönlicher Probleme (vielfach karikiert in dem Spruch «Schön, dass wir mal darüber geredet haben») lässt ihn den «unkomplizierten, direkten und nicht versprachlichten Umgang mit Problemen in seiner Familie als Mangel empfinden» (ebd., S. 203). Schließlich kam es zu einer Desillusionierung gegenüber naiven linken Parolen durch Erfahrungen in «alternativen» Kontexten. In der aktuellen Lebenspraxis des Sohns zeigt sich einerseits ein «neuer» Habitus – ausgedrückt durch vielfältige kulturelle Interessen und Anspruch auf «Selbstverwirklichung» –, andererseits finden wir auch die Persistenz des proletarischen Habitus.

Diese zeigt sich durch die Wertschätzung der positiven Elemente des Herkunftsmilieus, nämlich das Arbeitsethos (Leistungsstolz, Respektabilität), einen Realismus sowie praktizierte Solidarität (gemeinschaftliche Zusammenhänge in Wohngemeinschaft und Beruf, Teamarbeit).

Weiterwirkende wie auch veränderte Muster bei der Kindergeneration zeigen sich in weiteren Zwei-Generationen-Interviews. Beharrliche Muster finden sich insbesondere in den geschmacklichen Vorlieben, im Umgang mit Kulturgütern, in den Gesellungsformen sowie in der Wahrnehmung anderer gesellschaftlicher Gruppen. Deutliche Wandlungen finden sich in den leistungs- und ordnungsbezogenen Werten sowie in den konventionellen bzw. konformitätsorientierten Verhaltensweisen.

Für alle Fälle zeigte sich eine Identität, die durch «eine Spannung zwischen ihren ursprünglich erworbenen Dispositionen und den Idealen und Werten ihrer Milieuzugehörigkeit» (ebd., S. 205) charakterisierbar ist. Die Veränderungen finden sich im Kern des Herkunftshabitus angelegt.

«Beispielsweise konnten wir beobachten, dass sich bei den traditionell vom <Habitus der Notwendigkeit> geprägten Arbeitern unter neuen gesellschaftlichen Bedingungen die hedonistischen Momente, die auf bestimmte Festtagsbereiche zurückgedrängt waren, neu entfalten. Bei dem asketischen Habitus bestimmter Intelligenzgruppen prägten sich die Strebungen und Werte der <Selbstverwirklichung>, deren Entfaltung man sich früher weniger leisten konnte, stärker aus. Dies lässt den Schluss zu, dass auch in den neuen sozialen Milieus noch alte Klassenmentalitäten erkennbar sind, d.h. es können unterschiedliche Mentalitätstypen und -typenvarianten identifiziert werden» (ebd., S. 206).

Dies verweist noch einmal deutlich auf die Sozialisationsbedeutung der alltäglichen Lebensführung, denn in ihr wird der Habitus als doxische Selbstverständlichkeit herausgebildet. Die Geschmacksvarianten, wie sie durch die Lebensstile vorgegeben sind, bleiben auch bei einer Veränderung der sozialen Position weitgehend erhalten – sie transformieren sich zu der neuen Lage angemessenen Verhaltensweisen, behalten aber die klassenspezifischen Denk-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata bei.

4. Selbstsozialisation

Die empirischen Beispiele der Habitusentwicklung wie seiner Veränderungen konnten verdeutlichen, dass Sozialisationsprozesse zwar auf vereinheitlichende Strukturen hinwirken, diese dennoch die Individualität des Einzelnen nicht aufheben. Sozialisationstheorien müssen Antworten geben können auf die Frage, wie es möglich ist, «dass Individuen im Laufe ihres Lebens ihre Besonderheit und Eigenständigkeit entfalten und sich dabei zugleich auch an gesellschaftlichen Gegebenheiten und Vorgaben orientieren» (Leu 1997, S. 6).

Diese beiden Seiten des Prozesses waren in dem Ansatz der «schichtenspezifischen Sozialisation», wie er von Hans-Günter Rolff skizziert wurde, zugunsten der «Einspurung» des Individuums in die gesellschaftlichen Gegebenheiten einseitig aufgelöst. Klaus Hurrelmann entwarf aber bereits 1983 mit seinem Modell der produktiven Verarbeitung der inneren und äußeren Realität ein Konzept, das die aktive Rolle des Individuums betonte. Dennoch kam es in der Sozialisationsforschung nach einem Boom an Veröffentlichungen in den 1980er Jahren zu einer Stagnation, die einherging mit einer Kritik oder sogar Absage an das Sozialisationskonzept. Ende der 1990er Jahre und Anfang des neuen Jahrhunderts entstand daraus eine neue wissenschaftliche Auseinandersetzung, die mit dem Begriff der «Selbstsozialisation» eine theoretische Weiterentwicklung einforderte. Jürgen Zinnecker, der diese Debatte als Mitherausgeber in der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation im Jahr 2000 eröffnete, verstand sich als «Beobachter» und wollte prüfen, ob das Konzept tauglich sei. Seine Kritiker, die in einem Schwerpunktheft der gleichen Zeitschrift im Jahr 2002 zu Wort kamen, identifizierten ihn allerdings mit dem Ansatz der Selbstsozialisation und wiesen den Begriff als unbrauchbar zurück (vgl. Zinnecker 2000, 2002; Bauer 2002; Geulen 2002; Hurrelmann 2002a; Krappmann 2002; Veith 2002). Was machte die Kontroverse so relevant? Zwei Aspekte sind hier anzuführen:

Zum einen knüpfte die Debatte an Konzepte in der Psychologie wie in der Erziehungswissenschaft an, die sich verstärkt für eine größere Bedeutung des «Selbst» einsetzten – Begriffe wie Selbstwirksamkeit,

Selbststeuerung, Selbstbildung kamen in den 1990er Jahren in Mode. Sie erhielten eine positive Konnotation, und insofern eigneten sie sich als Abgrenzung gegen eine «Fremdsozialisation», gegen Anpassung und Fremdbestimmtheit. Der Eigenanteil des Menschen an seiner Entwicklung wurde besonders herausgestellt. In diesem Sinn allerdings fällt der Ansatz einer «Selbstsozialisation» hinter den bereits erreichten Stand der Sozialisationstheorie zurück. Ullrich Bauer verweist darauf, dass Dieter Geulen und Klaus Hurrelmann bereits 1980 im ersten Handbuch der Sozialisationsforschung zwei Säulen als programmatisch für die Sozialisationsforschung herausgestellt hatten: Nämlich 1. einen «differenzierten *Persönlichkeitsbegriff*, der sich wohlweislich vom behavioristischen Menschenbild der funktionalistischen Rollentheorie abgrenzt», und 2. eine «*Analyse der Struktur der Sozialisationsbedingungen*, die nicht eine empirisch monokausale Ursache-Wirkungs-Beziehung unterstellt (wie im Ketten- bzw. Zirkelmodell der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung), sondern der komplexen Organisation gesellschaftlicher, institutioneller und interaktiver Einbindung der Sozialisanden Rechnung trägt» (Bauer 2002, S. 133). Insofern riskiert der Begriff der Selbstsozialisation, «dass nur eine Seite des für Sozialisation konstitutiven Verhältnisses von Selbst und sozialisatorischer Interaktion zum Ausdruck gebracht wird» (Krappmann 2002, S. 184).

Der zweite relevante Aspekt, den Zinnecker als Motivator für eine Neudefinition von Sozialisation als Selbstsozialisation ansieht, betrifft den Wandel gesellschaftlicher Verhältnisse, der mindestens teilweise eine Aufhebung bisheriger klarer Lebensverläufe und Sozialisationsbedingungen mit sich bringt. Dieser zeigt sich wiederum an zwei Faktoren. Zu nennen ist hierfür zum Ersten die Erosion des Normallebensverlaufs. Diese widerspiegelt sich in einer Ausweitung der Bildungsphasen durch die Verlängerung der Schulpflicht wie durch den Anstieg derjenigen, die weiterführende Bildung in Anspruch nehmen. Sie besteht weiterhin in der Tatsache, dass es nicht mehr selbstverständlich ist, einen einmal gelernten Beruf bis zur Rente auszuüben, sondern Berufswechsel und flexible Anpassungen an berufliche Veränderungen gefragt sind: «Lebenslanges Lernen» wird gefordert. Schließlich sind auch Familienverhältnisse durch Scheidungen und Wiederverheiratungen, durch

nicht-eheliche Lebensgemeinschaften usw. weniger stabil, hier spricht man von Patchwork-Familien. Sozialisationsprozesse werden dadurch komplexer und dauern ein Leben lang. Zum Zweiten bringt die Entwicklung der neuen Medien gesellschaftliche Veränderungen mit sich. Durch die Medien erhalten vor allem Kinder und Jugendliche Zugänge zu Welten, die ihnen vorher verschlossen waren und die mindestens teilweise soziale Grenzen außer Kraft setzen. Zinnecker sieht hierin sowohl eine Erweiterung der Möglichkeiten als auch einen Rückzug pädagogischer Instanzen bei der Verarbeitung der Medienerfahrungen – und damit eben in doppelter Weise eine Form von «Selbstsozialisation».

Diese Entwicklungen sind zweifellos relevant für eine Sozialisations-theorie. Hurrelmann (2002a) weist aber zu Recht darauf hin, dass solche Veränderungen durchaus mit dem Sozialisationsbegriff zu fassen sind. Bauer sieht gerade im Rückgriff auf Bourdieus Ansätze hier eine gute Möglichkeit, die beiden Säulen des Sozialisationsprozesses zu integrieren:

«Der Habitus ist das Scharnier zwischen der Integration in objektive soziale Strukturen und der dennoch nicht vollständig vorhersagbaren subjektiven Handlungspraxis» (Bauer 2002, S. 135).

Bourdieu hat in seinen Schriften immer auch die Reflexionsfähigkeit der Individuen betont und seine Theorie selbst als reflexive verstanden – wie z.B. der Titel des mit Loïc Wacquant gemeinsam verfassten Werkes «Reflexive Anthropologie» (Bourdieu/Wacquant 1996) deutlich macht. Dennoch bleibt die Bezugnahme auf den Habitus ein Streitpunkt in der Sozialisationsdebatte. Walter R. Heinz meint, der Habitus gleiche «einem Kompass, der ohne individuelles Zutun die Handlungen erzeugt, die mit den Verhältnissen kompatibel sind» (2000, S. 173). Auch Dieter Geulen glaubt, mit dem Habitus sei ein adäquater Subjektbegriff nicht möglich; einer, der die psychologische Kategorie der Persönlichkeit so füllen könne, dass ihre gesellschaftliche Gewordenheit deutlich wird. Damit machen Heinz und Geulen aufmerksam auf Dimensionen, die eine angemessene Sozialisationstheorie zu berücksichtigen hat: Es geht nicht nur um den Habitus als Erzeugungsprinzip von Handlungspraxen, die dem sozialen Milieu entsprechen, dessen Mitglied man ist. Damit

erfasst man vor allem die sozialisationsrelevanten Strukturen. Sie sind jedoch in doppelter Weise einbezogen in Entwicklungen: zum einen in historisch-gesellschaftliche, zum anderen in persönlich-biographische. Diese beiden Aspekte gilt es ebenfalls zu berücksichtigen.

5. Dreifache Verortung der Sozialisation: sozialer Raum, gesellschaftliche Prozesse und individuelle Biographie

Verfügen wir mit dem Konzept des sozialen Raums und dem Begriff des Habitus bereits über ein differenziertes Instrumentarium zur Erfassung der strukturellen Bedingungen von Sozialisation, gilt es die beiden anderen Aspekte (historisch-gesellschaftliche und persönlich-biographische) genauer zu beleuchten.

Mit dem ersten, der Bedeutung gesellschaftlicher Ereignisse bzw. historischer Epochen hat sich die Arbeitsgruppe «Wandel der Sozialisationsbedingungen», zu der u.a. Ulf Preuss-Lausitz gehörte, befasst (Arbeitsgruppe ... 1991; Zeiher 2000). Es ging der Arbeitsgruppe darum, die Kindheitsbedingungen seit dem Zweiten Weltkrieg zu analysieren und herauszufinden, ob es sozialisationsrelevante Generationen gibt. Am Beispiel der um 1940 und der um 1960 Geborenen verdeutlichen sie, worin sich diese beiden Generationen – die Kriegskinder und die Konsumkinder – unterscheiden.

Materiell fiel die Kindheit und Jugendzeit der Kriegskinder in die Not während der Kriegs- und Nachkriegszeit wie auch in die Aufbau-, Konsum- und Restaurationsphase bis Anfang der 1960er Jahre. Politisch erlebten sie als junge Erwachsene die Legitimationskrise des CDU-Staats und der USA durch den Vietnamkrieg. Kindheit und Jugend der 1940er Generation lassen sich durch Widerspruchserfahrungen kennzeichnen:

«zwischen der moralischen und materiellen Enge der (Rest-)Familien und der Unkontrolliertheit des Nachkriegskindes außer Hauses; zwischen dem Zusammenbruch der hergebrachten gesellschaftlichen Werte und dem zwanghaften Versuch, an deutschen Alltagsnormen festzuhalten. Und später dann, in den 1950er Jahren, der Widerspruch zwischen der nun überall herrschenden autoritären Restauration und den heimlich

eroberten Freiräumen. Auch die Unglaubwürdigkeit der Mehrheit von Lehrern und Eltern, die zwar von Demokratie, Toleranz und Humanität viel redeten – insbesondere gegenüber den Kindern –, die aber das Nazi-regime mitgetragen hatten und sich nun hinter der Wohlanständigkeit verschanzten, wird Wirkungen auf die Jugendlichen gehabt haben» (Arbeitsgruppe ... 1991, S. 24).

Ihre Reaktion darauf waren zunächst die «Halbstarkenkrawalle», dann die Studentenbewegung mit der außerparlamentarischen Opposition, der ein «langer Marsch durch die Institutionen» folgte – einer, der etliche der Mitstreitenden in Ministerämter führte, einen sogar zum Kanzler werden ließ.

Die Konsumkinder erlebten während der Kindheit materiell den Aufschwung, dem jedoch zu Beginn ihrer Jugendzeit in den 1960er Jahren die ökonomische Krise folgte, die zugleich eine Krise der Ökonomie wie der sozialliberalen Politik war. Diese Generation wurde

«in eine relativ heile und geordnete Welt hineingeboren. Ihre Eltern vertraten ihnen gegenüber zunächst noch bürgerliche Wertvorstellungen: die Lockerung der Moral, ja den Zusammenbruch hergebrachter Erziehungsvorstellungen konnten sie dann als Jugendliche voll genießen. Diese Jugendlichen waren es auch, die auf der Suche nach neuen Absatzmärkten zunehmend umworben wurden. Die Entwicklung der 60er Generation wurde erst gebrochen durch die ersten Signale einer ökonomischen Krise zu einem Zeitpunkt, zu dem der Jugendliche an Berufswahl und Zukunftsperspektiven denken muss. Viele Jugendliche erfuhren die versprochenen Möglichkeiten der freien Berufs- und Ausbildungsentscheidung als immer mehr eingeschränkt; sie fanden häufig sogar überhaupt keinen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz. Die Gesellschaft, die dieser Generation immer eingeredet hat, wie wichtig sie sei, ließ sie nun sitzen» (ebd.).

Ihre Reaktion war eine Abkehr von traditioneller Politik.

Wenngleich diese Betrachtungen die sozialstrukturellen Differenzierungen außer Acht lässt, die für eine präzise Sozialisationsbeschreibung notwendig wären, rückt sie doch zentral wichtige Aspekte in den Fokus der Aufmerksamkeit: Historisch einmalige gesellschaftliche Bedingungen führen zu spezifischen Erfahrungen, und dies bedingt, wie

gesellschaftliche Verhältnisse im weiteren Leben verarbeitet werden. Umgekehrt hat jedoch nicht jede gesellschaftliche Bedingung gleiche oder ähnliche Wirkungen. Vielmehr muss so etwas wie eine doppelte Bestimmung der Sozialisationswirkung in Betracht gezogen werden (Zeiher 2000): Jede Generation erlebt ein historisches Ereignis in ihrem konkreten sozialen Kontext, in dem sie aufgrund des Lebensalters gerade ist, es kann also andere Folgen haben, je nachdem ob es in der Kindheit oder erst im Alter passiert. Und: Jede Generation erlebt das Ereignis vor einem anderen biographischen Hintergrund, der durch die je individuellen Sozialisationsprozesse bestimmt und für sie spezifisch ist.³

Mit dem zweiten Aspekt – der persönlich-biographischen Entwicklung des Menschen – hat sich insbesondere die Biographieforschung befasst (vgl. Hoerning 2000). Peter Alheit und Bettina Dausien fassen das «Subjektive» als «Biographizität» und bezeichnen damit ein «lebensgeschichtliches Potential», nämlich «die prinzipielle Fähigkeit, Anstöße von außen auf eigensinnige Weise zur Selbstentfaltung zu nutzen, also (in einem ganz und gar <unpädagogischen> Sinn) zu *lernen*» (2000, S. 277). Die mit dem Habitus verbundenen sozialen Strukturen sind damit nicht außer Kraft gesetzt, sie bilden das Gemeinsame der sozialen Herkunft. Ihre jeweilige Verarbeitung jedoch ist die Leistung des Individuums, das über eine einzigartige Biographie verfügt.

«Wir verfügen über ein biographisches *a tergo*-Wissen, das uns prinzipiell in die Lage versetzt, den sozialen Raum, in dem wir uns bewegen, auszufüllen und auszuschöpfen. Dabei hat niemand von uns alle denkbaren Möglichkeiten. Aber im Rahmen eines begrenzten Veränderungspotentials haben wir mehr Chancen, als wir jemals realisieren werden» (ebd.).

Sozialisation kennzeichnet also die Herausbildung eines Habitus, der grundlegend und gemeinsam ist für das Milieu, in dem man aufwächst. Er ist das Ergebnis praktischer Auseinandersetzungen mit den jeweiligen Lebenslagen im biographischen Zusammenhang und charakterisiert solchermassen die Persönlichkeitsentwicklung im je konkreten historischen, kulturellen und sozialen Kontext. Die Teilhabe in Lerninstitutionen wie insbesondere Schule und Hochschule bildet jenen Teil der Ent-

wicklung, der für pädagogisches Handeln besonders relevant ist. Wenn nach wie vor soziale Ungleichheitsstrukturen zu Bildungsungleichheiten führen – und dass sie dies tun, zeigen wie erwähnt die internationalen Leistungsstudien –, so folgt daraus zum einen die Notwendigkeit, dass erziehungswissenschaftliche Konzepte und Forschungen sich mit Sozialisationstheorie befassen. Zum anderen bietet Bourdieu selbst bereits Hinweise für eine pädagogische Praxis, die den Zusammenhang von Sozialisation und Selektion (vgl. das Schwerpunktheft 2/2007 der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation zu diesem Thema) auflockern können: Er fordert eine «rationale Pädagogik». Gemeint ist damit eine Pädagogik, die auf der genauen Kenntnis der sozialbedingten kulturellen Ungleichheit basiert und die entschlossen ist, diese Ungleichheit zu verringern (Bourdieu/Passeron 1971, S. 98). Für Lehrveranstaltungen zur Literatur an der Universität heißt das z. B.:

«Ein Literaturprofessor darf sprachliche und rhetorische Virtuosität, die eben nicht ohne Grund eng mit dem Gehalt der Bildung, die er vermittelt, verbunden scheint, aber nur dann erwarten, wenn er diese Fähigkeiten als das, was sie sind, ansieht, nämlich als Techniken, die durch Übung erworben werden können, und wenn er es sich gleichzeitig zur Aufgabe macht, allen die Möglichkeit zu ihrem Erwerb zu geben. Bei der augenblicklichen Beschaffenheit der Gesellschaft und der pädagogischen Tradition bleibt die Vermittlung der intellektuellen Techniken und Denkgewohnheiten, auf denen das Bildungswesen aufbaut, in erster Linie dem Familienmilieu vorbehalten» (ebd., S. 88).

Pädagogisches Handeln muss sich mit der familialen Herausbildung wie dem Beitrag des schulischen Lernens an der Reproduktion der Habitus der Lernenden befassen, um auch didaktisch dazu beizutragen, Bildung für alle zu ermöglichen. Die Orientierung an den Lernenden ist dann kein abstraktes Postulat, sondern wird zur konkreten Aufgabe der Lehrenden. Sie müssen sich an den Lebenssituationen ihrer Schülerinnen und Schüler orientieren, das heißt, sie brauchen Informationen darüber, wie jeweils die familiäre Situation, die Geschwisterlage, die Wohnsituation usw., wie insgesamt also die Sozialisationsbedingungen jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers aussehen. Dies – und hier

liegt das Neue gegenüber den Debatten, wie sie noch von Hans-Günter Rolff angestoßen wurden – darf jedoch nicht zur Verabsolutierung der sozialen Kategorien führen, sondern muss zugleich die Individualität jedes Einzelnen berücksichtigen. Eine kritisch-reflexive Sozialisations-theorie, die die strukturellen Bedingungen wie deren biographische Verarbeitungen im Blick behält, vermag hierfür das wissenschaftliche Rüstzeug zu liefern.

Anmerkungen

- 1 Insofern erfreuen sich – vor allem seit Bourdieus Tod am 23. 1. 2002 – Einführungen in sein Denken bzw. Auseinandersetzungen mit seinem Ansatz zunehmender Beliebtheit: vgl. Kraus/Gebauer 2002; Papilloud 2003; Barlösius 2006; Rehbein u. a. 2003; Engler/Kraus 2004; Steinrück 2004; Friebertshäuser u. a. 2006.
- 2 Bourdieu hat in seinem «Soziologischen Selbstversuch» dennoch eine Analyse seines persönlichen Werdens vorgelegt. Er verweist hier auf den Einfluss persönlicher Erlebnisse auf seine wissenschaftliche Tätigkeit: «Ich denke, dass meine Kindheits-erfahrung, ein Überläufer und Sohn eines Überläufers zu sein ..., bei der Prägung meiner Einstellungen im Verhältnis zur sozialen Welt sicher entscheidend gewesen ist» (2002, S. 95 f.).
- 3 Anschaulich zeigt sich die durch Biographie wie aktuelle Position bedingte Wahrnehmung des Kriegsendes, d. h. des 8. Mai 1945, im «Echolot»- Band «Abgesang '45» von Walter Kempowski (2005).

1.3 Erziehung

In diesem Beitrag wird zunächst auf den Begriff «Erziehung» und seine sprachlich-diskursive Herkunft eingegangen werden (Kap. 1), bevor in chronologisch-historischer Perspektive antike (Kap. 2), christliche (Kap. 3) und moderne (Kap. 4) Erziehungskonzepte dargestellt werden. Abschließend wird ein Überblick über aktuelle Erziehungstheorien und ihre Varianten (Kap. 5 und 6) gegeben.

1. Begriff und Sprache

Der zentrale Begriff der pädagogischen Sprache ist Erziehung. Erziehung bezeichnet zunächst und grundlegend eine Stelle in einem umgangssprachlichen Diskurs und damit ein historisches Assoziationsfeld sowie darauf bezogene Überzeugungen und Argumente. Mit «Erziehung» verbunden sind gesellschaftliche Erwartungen und Felder der Praxis. Der Begriff wird auf ganz unterschiedliche Bereiche bezogen und unterstellt doch mindestens in normativer Hinsicht Gemeinsamkeiten. «Erziehung» wird heute nicht mehr nach Lebensaltern unterschieden und ist damit nicht länger auf Kindheit und Jugend beschränkt. Prozesse der Erziehung schließen nicht mit einem bestimmten Ziel ab, sondern beginnen und enden je neu. Dennoch orientiert sich der Wortgebrauch an der Vorstellung *eines* Prozesses, eben «der» Erziehung.

Strengere Formen der Begriffsverwendung beziehen sich auf Theorien oder Theoriesysteme, in denen «Erziehung» eine Bedeutung oder einen Stellenwert erhält, die über das hinausgehen, was alltagssprachlich kommuniziert wird. Solche Theorien gibt es seit der Antike, sie bilden eigene Traditionen, auf die nachfolgend immer wieder zurückgegriffen wurde und die zum Teil bis heute als maßgebend gelten (Benner/Oelkers 2004). Ohne Rückgriff auf Autoren wie Platon oder Rousseau könnte es Erziehungstheorien kaum geben. Allerdings sind alle Theorien zurück-

gebunden an die Umgangssprache. Eine davon losgelöste abstrakte oder exakte Fachsprache wie in der Medizin oder in den Naturwissenschaften hat sich in der Pädagogik nicht entwickelt.

Ein Grund dafür ergibt sich aus dem Umfeld: Das pädagogische Themenaufkommen bezieht sich stark auf gesellschaftliche Anliegen, die öffentlich kommuniziert werden. Das Assoziationsfeld «Erziehung» wird konkretisiert und materialisiert mit Fragestellungen, die über einzelne Wissenschaftszweige hinausgehen. Ergebnisse der Forschung werden politisch und praktisch wahrgenommen. Umgekehrt bestimmen öffentliche Probleme einen Teil der Forschung, die sich so nicht auf eine interne Steuerung ihrer Themen beschränken kann. Das Assoziationsfeld «Erziehung» verweist immer auf praktische Ansprüche und Erwartungen, für die es Antworten geben muss. Oft werden diese unter Rückgriff auf Traditionen gesucht.

Die Einbindung dieser Erwartungen ist immer noch stark auf nationale Diskurse und Kulturen ausgerichtet. «Erziehung» wird in Nationalsprachen thematisiert und kommuniziert, was sich bereits in der begrifflichen Ausgestaltung zeigt. Nur in der deutschen Sprache ist es möglich, zwischen «Erziehung» und «Bildung» deutlich zu unterscheiden, während das englische «education» eher eine changierende Verwendung erlaubt, also mal das deutsche Bedeutungsfeld «Erziehung», mal das Feld «Bildung» berührt. Ähnliches gilt für das französische «éducation» oder das italienische «educazione». Die möglichen Äquivalente für Bildung wie «formation» sind wesentlich schwächer konnotiert und nicht mit einer eigenen Theoriegeschichte versehen.

Die deutsche Fassung von «Erziehung» geht historisch auf die Reformation zurück (von Pogrell 1998). Hier entstand die substantivische Form «die» Erziehung und ihre Aufladung mit hohen moralischen Erwartungen, die sich um ein Substantiv herum bündeln können. Damit wurde es möglich, «Erziehung» unabhängig von praktischen Kontexten wie «ernähren» oder «pflegen» zu gebrauchen, die in Verbform beschrieben werden und die historisch vor allem in der medizinischen Literatur vorkommen. Das Substantiv «Erziehung» stellte demgegenüber eine Abstraktion dar und erlaubte einen unabhängigen Begriffsgebrauch, der allerdings immer an praktische Erwartungen gebunden war.

Im Blick auf die Geschichte des Konzepts «Erziehung» muss eine lange Dauer von den Hochkulturen bis in die Gegenwart vorausgesetzt werden. Erziehung hat früh symbolische Spuren im kollektiven Gedächtnis hinterlassen, längst bevor eigene Erziehungstheorien entwickelt wurden. Mit der Verschriftlichung der Kulturen entstanden auch pädagogische Bedeutungssysteme, darunter früh, etwa im alten Ägypten, auch Abbildungen. Objekt literarischer und philosophischer Reflexionen wurden Themen und Phänomene der Erziehung, vor allem im klassischen Griechenland. Aus ihnen entwickelten sich die römische und später die christliche Pädagogik.

2. Antike Vorgaben

Das lateinische Verb *educare* lässt sich mit «heraufziehen» und in diesem Sinn mit «erziehen» übersetzen. Eine junge Person wird von unten nach oben geholt, Erziehung setzt also die Vorstellung einer Höhendifferenz voraus, die in und mit einem Prozess überwunden werden soll. Das Konzept des «Lehrers» und «Erziehers» ist seit der «Ilias» in der abendländischen Literatur mit einer *Asymmetrie* gedacht worden, die sich für die Dauer des Prozesses nicht umkehren lässt (Homer 1979: Ilias, Buch 9, S. 430 ff.). Lehrer in der Antike wurden für die Bildung von Schülern angestellt, die lernen sollen, was die Lehrer wissen und repräsentieren. Platons «Gorgias» setzt die damit gegebene Asymmetrie ebenso voraus wie Senecas «Ad Lucilium epistulae morales» und viele andere Texte der klassischen Bildung (Marrou 1982).

Das Konzept «Erziehung» geht so von einer wohlmeinenden und begrenzten Autorität aus, die bestimmte Aufgaben zu erfüllen hat, ohne eine Verfügungsgewalt über die Kinder innezuhaben. Diese Gewalt verkörperte in der Antike nicht der Erzieher oder der Lehrer, sondern der *pater familias*. Erziehung ist gebunden an die Person des Erziehers, der gleichermaßen Einsichten wie Haltungen vermittelt. Die Macht dagegen leitete sich aus der *patria potestas* ab, die das männliche Oberhaupt einer römischen Familie ausübte. Die Kinder waren dem Oberhaupt bis zu seinem Tode unterstellt, konnten aber auch durch ihn freigelassen werden.

Der Rechtsakt der *emancipatio* bedeutete die Entlassung in die Rechtsmündigkeit, war also nicht etwa das Ziel der Erziehung.

Eine zentrale Frage der Theorieentwicklung war, wie positiv Erziehung sein darf. Die Frage wurde zuerst von Sokrates gestellt. Sophistischen Lehrern, die – in der Version Platons – Wahrheiten und Tugenden in freier Rede auf dem Marktplatz verkünden, wurden sokratische Dialoge gegenübergestellt, in denen Unwissende auf Probleme geführt werden, die sie selbst lösen müssen. Die Lösung des Problems verlangt eigenes Denken und mæeutische Hilfe, nicht eine Wahrheit, die didaktisch vermittelt wird. Die pädagogische Grundfrage, ob Tugend lehrbar sei, wird von Sokrates im Dialog «Menon» wohl gestellt, aber nicht oder nicht im erwarteten Sinn beantwortet. Die erste historische Negation des «Lehrers» (der Tugend, s. Platon 1970–1983, Menon 96a–c) geht einher mit der Zurückweisung der Lehrbarkeit von Tugend zugunsten einer «göttlichen Schickung» (ebd., 100a), die Erziehung an die Seelenlehre Platons bindet. Erziehung ist so nicht einfach gleichbedeutend mit Rhetorik, und Wahrheit ist nicht didaktisierbar.

Aber diese Einsicht begründete nicht die Hauptströmung der Erziehungstheorie. Weder Platon noch Aristoteles sind in der Antike als *pädagogische* Schriftsteller wahrgenommen worden. Schulbildend war der Sophist und Schriftsteller Isokrates, der mit den *septem artes liberales*, den sieben freien Künsten, wohl eine nachhaltige Bildungstradition begründete, nicht jedoch eine Theorie der Erziehung im Sinn moralischer oder sittlicher Einwirkung. Der Vorrang der Rhetorik als praktische Erziehungsmacht wirkte über römische Autoren wie Cicero und Quintilian nachhaltig auf die europäische Bildungstradition (Bizzel/Herzberg 2001), ohne sich dabei vorrangig auf Konzepte der Seele oder der inneren Formung zu beziehen.

Rhetorik ist bei Cicero die Präsentation der Bildung nach außen und unter der Voraussetzung von Publikum (Cicero 1998, Orator 2,7; 4,14 ff.). Der Rhetor erzieht die Zuhörer im Sinn der *res publica*. Die Kunst ist lernbar, wie das Lehrbuch des Rhetoriklehrers Marcus Fabius Quintilian zeigt,¹ das bis ins 18. Jahrhundert die Regeln der Rhetorik wesentlich bestimmt hat. Die enge Bindung von Bildung und Rhetorik verlangte keinen eigenen Begriff von «Erziehung», der nicht in der Philosophie,

sondern in der Moralliteratur entwickelt wurde. Eine eigene Disziplin Pädagogik, vergleichbar dem Recht oder der Medizin, gab es in der Antike nicht. Sie war daher auch nicht Teil der Höheren Bildung. Die Themen der Erziehung wurden in und mit Traktaten zur Moral überliefert.

Nicht zufällig beginnen Plutarchs «Moralia» (1927–1939/1993–2000) mit «De liberis educandis» als ihrem ersten Buch.² Die moralische Bildung hat die Kinderzucht zur Voraussetzung, ohne dass «Erziehung» in diesem Sinn Objekt einer allgemeinen Theorie gewesen wäre. Platons Utopie vom erziehenden Staat spielte in der römischen Antike, insbesondere im Staatsrecht, keine herausragende Rolle. Seit Xenophon, also dem 4. Jahrhundert v. Chr., war die Praxis der «Erziehung» gebunden an den *oikos*, also die Ökonomie des Hauses (Xenophon 1923/1997, *Oeconomicus* VII, S. 11–22). Oft waren die Mütter Regentinnen des Hauses, während die Väter die Rechtsperson verkörperten. Andere Erziehungsrollen gab es in der Antike nicht. Priester waren nicht ausdrücklich auch Erzieher, obwohl der Ritus erheblichen Einfluss nahm auf das Leben von Kindern und Jugendlichen.

Davon zu unterscheiden ist Unterricht, soweit er nicht von den Eltern erteilt werden konnte. Professioneller Unterricht wurde seit den Sophisten auf den Lehrkanon der Höheren Bildung bezogen, also auf einen Zusammenhang von Fächern der Gelehrsamkeit, die eigene Ausbildung verlangten, ohne sich auf besondere Methoden einzig der Tugenderziehung zu beziehen. Für die Theorie der Erziehung ausschlaggebend wurde die griechische Stoa, die zwischen Chrysippos von Soli³ im dritten Jahrhundert v. Chr. und Epiktet⁴ im zweiten Jahrhundert n. Chr. das bis heute maßgebende Konzept entwickelte, wie sittlicher Fortschritt durch Erziehung erreicht werden kann oder soll.

Epiktets «Encheiridion»,⁵ ein von dem römischen Schriftsteller Arrian⁶ im 2. Jahrhundert n. Chr. zusammengestelltes Manual der vier Bücher moralischer Unterredungen, stellt eine regelrechte Erziehungslehre dar, die Ratschläge gibt, wie das Leben zu gestalten ist, ohne dabei auf Kinder bezogen zu sein (Epictetus 1925, 1928/1998, 2000). Marc Aurels «Commentarii» (Aurel 1988) sind ein weiteres Beispiel für diese Lektüregattung. Auch Senecas «Briefe an Lucilius» (Seneca 1977) sind keine spezifische Anwendung der stoischen Philosophie auf Kinder

und Jugendliche, sondern die Darstellung dieser Philosophie in der literarischen Form von Briefen an den Zögling. Epiktets zum Teil nur fragmentarisch überlieferte «Unterredungen» gehören zum Grundbestand erzieherischer Moralliteratur, die das christliche Denken und die nachfolgenden Erziehungstheorien maßgeblich beeinflusst haben.

Doch nicht nur Personen, auch literarische Medien «erziehen», nämlich beeinflussen Haltungen, legen Moral nahe oder geben das richtige Verhalten vor. Daher sind antike Ethiken immer zugleich Erziehungsbücher. Ciceros «De officiis» (44 v. Chr./1978) beschreibt die Lehre, Erfahrung und Übung der Pflichten (Buch 1/18 ff.), wobei wie selbstverständlich der Fortschritt der Erziehung angenommen wird. Das *decorum* der Pflicht (Buch 1/27),⁷ verstanden als eine ästhetische Ordnungsleistung, die den Beifall anderer findet,⁸ kann nur als Ergebnis von Erziehung verstanden werden. Moralisches Können gerät so in Abhängigkeit von der dafür geeigneten Erziehung, was auch heißt, dass zwischen der richtigen und der falschen Erziehung unterschieden werden muss.

Für das Verständnis von Erziehung sind nicht einfach Lebensalter anzunehmen, die natürlich aufeinanderfolgen und nichts weiter verlangen als Wachstum. Die Natur ist in pädagogischer Hinsicht keine letzte Größe. Soll Erziehung gelingen, sind Vorbilder für die Jugend nötig, die lernen muss, sich zu beschränken und sich auf die wichtigen Geschäfte des Lebens zu konzentrieren (Buch 1/33, 34). Das Lebensalter «Jugend» verweist also über sich hinaus. Die Geschäfte verlangen Klugheit und Tugenden wie Maßhalten oder Selbstbeherrschung, weil Handeln sich auf Gelegenheiten (*occasio*) einstellen muss (Buch 1/40). Die Philosophie ist daran zu messen, ob sie zum öffentlichen Nutzen beiträgt (Buch 1/44).

Die griechische Philosophie des 5. vorchristlichen Jahrhunderts bis hin zu Aristoteles spielte bei dieser Spezialisierung des Erziehungsbegriffs keine Rolle mehr. Für die Stoa ist Tugend lehrbar, ohne wie Platon zeitlose Ideen und die Utopie des idealen Staates zu vertreten oder auch nur, wie bei Aristoteles, auf das Glück der geistigen Schau bezogen zu sein. Dass Tugend lehrbar erscheinen kann, ergibt sich aus der vorausgesetzten Theorie des besten Lebens, der sich niemand entziehen kann oder darf. Epiktet beantwortet die Frage nach der Erziehung daher so: Eine Erziehung zu erhalten, bedeutet lernen zu können, was das Eigene

ist und was es *nicht* ist (Epictetus, Disc. Book IV, S. 333). Das Ziel ist, *sein eigener* Schüler und *sein eigener* Lehrer werden zu können (ebd., S. 349), aber das bedeutet nicht, die Differenz zwischen den Wünschen und den Taten der Menschen je aufheben zu können (ebd., S. 359). Daher wäre eine Theorie der Erziehung zugleich eine Theorie ihrer Beschränkung.

Plutarch teilte die Ansicht der Lehrbarkeit der Tugend, aber er konzentrierte die Theorie auf Moral und deren Habitualisierung im Ethos (De virtute morali). Die Tugend wird in die Seele eingepflanzt, möglich ist dies, weil die Seele über drei Dinge verfügt: Fassungsvermögen, Leidenschaft und angeeignete Eigenschaften. Das Ziel ist praktische Vernunft oder die Lenkung der Leidenschaften durch Zähmung ihrer Exzesse. Wissen ist nachgeordnet, worauf es ankommt, ist die innere Haltung zu den Wechselfällen des Lebens. Diese Haltung ist von außen beeinflussbar, und diese Einwirkung ist die Grundannahme der Theorie der Erziehung.

3. Die Entstehung christlicher Pädagogik

Die Abwertung des Wissens – in diesem Fall zugunsten des Glaubens – ist ein Kennzeichen auch der christlichen Erziehung, soweit sie doktrinär gebunden war. Seit der frühen Renaissance haben die Institutionen der Höheren Bildung Wissen und Glauben getrennt, ohne die grundlegende Spannung zu beseitigen. Der Kanon der humanistischen Bildung ist nie durch christliche Doktrinen aufgelöst worden, die Überlieferung der antiken Lehren setzte Bildungsinstitutionen voraus, die sich nicht einzig nur dem Glauben verschreiben konnten (Riché 1995). Das rechtliche, medizinische oder auch geographische «Know-how», das einen fortlaufenden Praxistest bestehen musste, war nie komplett unter theologischer Herrschaft. Rechtswissen etwa oder die Kenntnis der Seewege war unabhängig vom Wechselspiel der Religionen.

Davon ist die Beeinflussung der Seele zu unterscheiden: Aurelius Augustinus' Schrift «De Magistro» (389 n.Chr./1998) ist die einflussreichste einzelne Niederlegung über diesen Zusammenhang innerhalb der christlichen Antike. Der Lehrer stimmt die Seele des Kindes auf die

Empfängnis von Wahrheit und Tugend ein, erst im Anschluss daran ist Unterricht möglich. Seine Arbeit wird nur dann fruchtbar, wenn ein «innerer Lehrer» vorhanden ist. Dabei stiftet das Wort den Glauben und nicht das Wissen (De Magistro X, S. 37). Der Christ wird *innerlicher* erzogen, auch die Worte sind nur äußere Nachrichten (XVI, S. 46). Erziehung in diesem Sinn hat sich im gesamten Mittelalter an der augustinischen Vorgabe orientiert. Nur so sind Gnadenlehren möglich, die die Seele unmittelbar auf Gott beziehen können, also keiner Vermittlung durch Erziehung bedürfen.

Die formale Begründung der christlichen Erziehung geht auf das Konzil von Nicäa zurück, das der römische Kaiser Konstantin im Jahre 325 n. Chr. einberufen hat. Es war das erste «ökumenische Konzil». So nannte man Versammlungen aller Teilkirchen des antiken Christentums.⁹ Die kleine Stadt Nicäa liegt in der heutigen Türkei, in der Nähe entstand zur Zeit des Konzils die neue Residenz Konstantins. Notwendig wurde das Konzil durch einen unüberbrückbaren theologischen Streit zwischen drei Parteien, die sich alle zum Christentum bekannten: Die Anhänger des Arius,¹⁰ die Arianer, votierten für einen *absoluten* Gott, der niemand neben sich haben sollte, was zur Folge hatte, Gottes Sohn, also Jesus Christus, *nicht* als Gott anzusehen. Die Trinitarier hielten an der Göttlichkeit von Jesus fest und argumentierten, dass Gott und Sohn *verschieden*, doch *wesensgleich*¹¹ seien. Die Mehrheit des Konzils nahm eine mittlere, aber theologisch nicht sehr scharfe Position ein: Gott ist *Logos*, also größer als der Sohn, aber der Sohn ist *auch* Gott.

Am Ende der Verhandlungen stand das nicäische Glaubensbekenntnis, mit dem sich die Trinitarier durchsetzten. Erstmalig wurde der christliche Glaube als «Wesenseinheit» von Vater und Sohn formuliert, was jeder empirischen Vorstellung widerspricht. Formuliert hat den Text der Bischof Ossius von Cordoba,¹² der ihn auch zuerst unterschrieb. Beruhigt hat das den Streit nicht. Die Anhänger des Arius blieben unversöhnlich. Als radikale Minderheit überlebten sie bis ins 8. Jahrhundert, was zugleich zeigt, wie wenig es der Amtskirche gelang, häretische Bewegungen auszuschalten, die im ganzen Mittelalter präsent waren und immer auch abweichende Erziehungsüberzeugungen vertraten.

Nicht nur das, im Spätmittelalter gab es auch öffentlich bekannten

Atheismus, nämlich Philosophen und Schriftsteller, die sich gegen den Glauben an den *einen* Gott wandten oder die religiös einfach indifferent waren (Niewöhner/Pluta 1999). Materialistische Erziehungslehren gibt es aber erst seit dem 18. Jahrhundert. Was heute als pädagogisches Thema gilt, war lange medizinisch besetzt, auch im Mittelalter gab es keine eigenständige Pädagogik, die einen disziplinären Charakter ausgebildet hätte. Die Themen der Erziehung wurden in der christlichen Moralliteratur bearbeitet, allerdings entstanden erste eigenständige Traktate über Erziehung, die auf Kinderpflege und häusliche Unterweisung ausgerichtet waren.

Bekannt und sehr einflussreich etwa war Thomas von Kempens «Buch von der Nachfolge Christi», das in einer Handschrift aus dem Jahre 1441 erhalten ist.¹³ Dieses Buch stellte eine allgemeine Lehre der christlichen Sittlichkeit dar. Sie formuliert Mahnungen, wie ein frommes Leben geführt werden kann, das sich am Vorbild Christi orientiert, wie dies auch in unzähligen Bilddarstellungen des Mittelalters zu sehen ist (Thomas von Kempen 2004). Der Mensch wird als Pilger verstanden, der sein ganzes Leben lang lernen muss, Gott zu loben, und der sich immer wieder selbst überwinden soll, wozu das Vorbild Jesu angerufen werden muss. Jesus ist als göttliches Kind Objekt der Verehrung, und die bedeutendste Aufgabe des Menschen besteht darin, das Leben Jesu zu erforschen (ebd.). Nicht zuletzt in diesem Sinn sind die Menschen Kinder Gottes, ohne je ein Ende ihrer Suche zu erreichen.

In der christlichen Antike setzten sich, wie oben erwähnt, die Trinitarier durch. Sie formten den Glauben an die Trinität aus Gott, Sohn und Heiligem Geist, die das Christentum erst wirklich unterscheidbar von anderen Religionen machte. In diesem Rahmen wurde eine neuartige Pädagogik gegründet, die es vorher so nicht gab und die 1800 Jahre lang die europäische Kultur und die von Europa ausgehenden Missionen geprägt hat. Die christliche Pädagogik ist mehr als eine Anleitung zur Frömmigkeit. Mit ihr sind weitgehende Bildungsreformen verbunden, die Entwicklung der christlichen Hochkultur durch gelehrte Bildung, eine eigenständige Bildwelt und die Hochwertung des göttlichen Kindes, die begleitet wird von einer harten Theorie der Erbsünde, die ebenfalls auf Augustinus zurückgeht.

Dass Gott der einzige und wahre Lehrer der Menschheit sei, hatte Clemens von Alexandrien¹⁴ gelehrt: Der Ehrentitel «Pädagoge» komme nur Gott zu. Clemens starb um 215 n. Chr., über sein Leben ist kaum etwas bekannt, dafür ist seine Bedeutung immens. Clemens' Schrift «Paidagogos» ist die erste christliche Erziehungstheorie. Sie war verbunden mit weitreichenden Folgen für den Absolutheitsanspruch der Pädagogik und wird in der katholischen Pädagogik bis heute gelesen. Clemens war einer der Kirchenväter, denen in der katholischen Kirche hohe Autorität zukommt, weil sie als die Begründer der zentralen Lehrsätze des Glaubens gelten. Das gilt auch für die theologische Begründung der christlichen Erziehung.

Clemens argumentiert wie folgt: Die Christen – und nur sie – sind die «Kinder Gottes», der sie als «Vater» lehrt und sie erzieht (Clément d'Alexandrie, 1983: *Le pédagogue*. Livre I/Ch. V, S. 12–17). Darin unterscheidet sich das neue Volk von den alten Völkern. Die Christen sind jung und werden nicht alt (ebd., S. 20), weil sie Kinder Gottes bleiben. Und Christus erzieht *als* Kind (ebd., S. 24). Die menschlichen Erzieher vollziehen die göttliche Liebe nach, indem sie Christus folgen und Kinder der Schrift sind. Der Logos ihrer Pädagogik heißt «Jesus» (ebd., VII, S. 56). Pädagogik in diesem Sinn *ist* Religion, nämlich zur gleichen Zeit Gottesdienst, Unterweisung in der einzigen Wahrheit und Emporbildung zu Gott. Erziehung läuft so letztlich auf Rettung hinaus (ebd., VII, S. 61), ohne dass das Heil in menschlicher Hand wäre. Der Heilige Geist leitet den Weg, nur er kann als «Methode» der Erziehung verstanden werden (ebd., IX, S. 75), ohne dafür pädagogische Doktrinen zu benötigen oder sich gar auf individuelles Wissen und persönliche Bildung beziehen zu können.

Der europäisch-christliche Bildungsraum wurde entscheidend gestärkt und weiterentwickelt durch die Reformen Karls des Großen¹⁵ (von Padberg 1998; Riché 1999, S. 49–118). Sie werden auch «karolingische Renaissance» genannt, weil der Anschluss an die Antike wiedergewonnen wurde. Voraussetzung für diese Reformen des ausgehenden 8. Jahrhunderts war ein kontrollierbarer Raum politischer Herrschaft, der Austausch höfischer Kulturen sowie eine klerikale Trägerschaft der Schriftkultur. Es waren Mönche, die für die Weitergabe und Standardi-

sierung der christlichen Kultur gesorgt haben (Dressen/Minkenberg/Oellers 2003, Bd. III). Der Hof Karls des Großen und seine Residenzen waren die Orte für den kulturellen Austausch zwischen den jüdischen, christlichen und arabischen Gemeinden, die nicht etwa für sich bestanden und abgeschottet waren.

Die vom Hofe Karl des Großen ausgehenden Bildungsreformen setzten die Einführung einer im gesamten Kulturraum lesbaren Schrift, die karolingische Minuskel,¹⁶ durch, revidierten die «Vulgata»¹⁷ und bestimmten authentische Texte für ihren täglichen Gebrauch. Zudem wurde die Liturgie vereinheitlicht und die Ausbildung des Klerus standardisiert. Wesentlich für Karls Reformen war vor allem die Einführung einer einheitlichen Schrift sowie, damit zusammenhängend, die Alphabetisierung. Ohne ein Musteralphabet¹⁸ (ebd., S. 35) wäre es kaum möglich gewesen, Schriftkultur zu verbreiten.

Auf diese Weise entwickelte sich allmählich eine auf das Christentum verpflichtete Kultur, die nie geschlossen war und sehr verschiedene Regionen weniger vereinte als nachhaltig entwickelte. Eine eigene christliche Hochkultur mit dem Zentrum der Scholastik in Paris hätte sich ohne einheitliche Schrift nicht ausbilden können. Ebenso wenig wäre ohne die gemeinsame Hochsprache Latein eine mit dieser Schrift verbundene Philosophie und Wissenschaft entstanden. Gelehrsamkeit und Forschung wären allerdings ohne griechische, römische und vor allem auch arabische Quellen kaum möglich gewesen. Bildung und Erziehung setzten auch die Entwicklung einer Stadtkultur voraus, die auf das 12. Jahrhundert zurückgeht und Geldwirtschaft sowie Handel voraussetzte.

Die im Anschluss an Philippe Ariès (1960) oft vertretene Meinung, es habe im Mittelalter weder Vorstellungen über Kindheit noch über Erziehung gegeben, ist unzutreffend. Es gab klare Vorstellungen über Geburt und Tod eines Kindes, über seine Pflege, die Betreuung des Aufwachsens und nicht zuletzt über die Strategien der Erziehung. Allerdings muss in Rechnung gestellt werden, dass zwischen höfischen und aristokratischen Erziehungswelten auf der einen, bäuerlicher Kultur auf der anderen Seite keine Beziehung bestand. Die Reflexion der Erziehung ist naturgemäß religiös, woraus aber nicht geschlossen werden kann, dass

die Praxis ausschließlich religiös war. Zudem sind nicht alle Quellen, in denen über die Erziehung der Kinder reflektiert wird, christlich, weil aus den Lehren des Christentums nicht abgeleitet werden kann, wie konkret der Umgang mit Kindern gestaltet werden soll.

Auch der öffentliche Reflexionsraum «Erziehung» war nicht ausschließlich dominiert von religiösen Fragen. Das Verhalten im Haus und in der Öffentlichkeit ist sogar von einer regelrechten Ratgeberliteratur bestimmt worden, zu der auch didaktische Texte zählen, die vor allem im 13. und 14. Jahrhundert Verbreitung fanden (Ashley/Clark 2001). Es gab Darstellungen der Mutter-Tochter-Beziehung und des Verhaltens von Vätern und Söhnen in poetischer Form (Rasmussen 2001),¹⁹ aber auch dezidierte Vorschriften der Mädchenerziehung, die darauf hinweisen, dass dieses Thema keineswegs als eine Nebensache angesehen wurde (Dronzek 2001).

4. Moderne Ansätze der Erziehungstheorie

Mit der Renaissance wurde es konzeptionell möglich, die Würde des Menschen mit seiner Bildung zu verknüpfen, also freizuhalten von Doktrinen der christlichen Demut. Die bekannteste Schrift ist Pico della Mirandas «De hominis dignitate» von 1485 (1990). Im Sinn dieser «dignitatis»-Literatur wird Bildung humanistisch verstanden, ohne etwa den Kanon des Unterrichts aufzulösen (Grafton/Jardine 1986). Die Aneignung des Platonismus in der italienischen Renaissance und speziell in Florenz (Hankins 1994) erlaubte allerdings die Stärkung der Theorie der «inneren» Bildung, die auf *Ideen* und so weder auf Doktrinen noch auf Lehrbücher bezogen sein sollte.

Neuplatonische Theorien der Bildung bestimmten im 17. und 18. Jahrhundert das kulturelle Leben, also Literatur, Kunst, Musik und wesentliche Teile der Philosophie. Bildung war Anschauung und Ausdruck der ewigen Ideen (Baldwin/Hutton 1994), die wiederum unabhängig von bestimmten christlichen Doktrinen verstanden werden sollten. Besonders in England ist die Unabhängigkeit der Bildung und so der Kampf gegen die Orthodoxie im 17. Jahrhundert auch eine politische Größe, die den

Neuplatonismus ebenso wie die Naturforschung für sich einzusetzen verstand.

Davon zu unterscheiden ist die Erziehung der *Kinder*. Seit der Reformation ist Erziehung auf die Seele der Kinder konzentriert worden, bestärkt durch nach-mittelalterliche Katechismen, die die Form des Lernens vorgaben und methodische Erziehung auch außerhalb von Gemeinde und Gottesdienst abverlangten (Bast 1997). Der Aufbau der elementaren Schulbildung im 17. und 18. Jahrhundert sollte die häusliche Erziehung ergänzen, ohne den Unterricht sehr stark auf Wissen zu beziehen. Grundlegend für Erziehung war die Konzentration auf christliche Moral, also immer noch auf den «inneren Lehrer».

Die pietistische Konzeption des Kindes sorgte dafür, dass die christlichen und besonders neutestamentarischen Intuitionen von der Vorbildlichkeit des *Kindes* (wie Matth. 18, 1–4) pädagogische Verbreitung fanden. Nur wer innerlich wieder Kind werden kann, ist der christlichen Gnade nahe (Zinzendorf 1747/1963, S. 397 ff.). Mit dem Pietismus wurde Erziehung auch zur missionarischen Kraft, die den «neuen Menschen» und mit ihm die «neue Welt» des Glaubens hervorbringen sollte. Das sollte *methodisch* geschehen, also nicht je nach Gelegenheit. Anleitungslehren für die richtige Erziehung der Kinder gab es schon im ausgehenden Mittelalter. Sie verbreiteten sich mit dem Buchdruck. Die Konsultation dieser Medien baute eine Erwartungshaltung auf, die sich in der christlichen Pädagogik des 17. Jahrhunderts (wie Mitternacht 1666) an vielen Stellen nachweisen lässt, nämlich die Beherrschung der Erziehung durch die richtige Methode.

Die maßgeblich von dem englischen Philosophen und Arzt John Locke (1632–1704) begründete sensualistische Psychologie des 18. Jahrhunderts verstärkte diesen Trend. Voraussetzung des Sensualismus war die Negation angeborener Ideen zugunsten des lernenden Aufbaus der inneren Welt. Bei Geburt ist der Geist (mind) eines Kindes mit einer *tabula rasa* vergleichbar. Alles, was in den Geist hineingelangt, muss zuvor die Sinne passiert haben. Erziehung konnte daher als *zielgerechte Einwirkung* und so Aufbau des Geistes durch äußere Operationen verstanden werden. Diese Doktrin beherrschte die Erziehungstheorie im 18. Jahrhundert und erklärt viel vom Optimismus der Aufklärung. Die

Erziehung und mit ihr die Moral machen dann den Menschen zu dem, was er ist und auch nur sein kann.

Die zweite einflussreiche Theorie der Erziehung im 18. Jahrhundert lieferte der Genfer Schriftsteller, Komponist und Botaniker Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), der ältere Vorstellungen über die «Natur» des Kindes (vgl. Mercier 1960) mit einer Theorie der menschlichen Entwicklung zusammenbrachte und eine neue Lösung für das Problem der Gnadenlehre vorschlug. Wenn die augustinische Lehre der Erbsünde ohne Verlust aufgegeben werden kann und das Kind sich ganz aus der eigenen guten Natur entwickelt, lässt sich Erziehung als neuartige Form von Gnade verstehen. Sie wird nicht durch eine höhere Instanz erteilt, sondern *mit* der Entwicklung der Natur vollzogen, vorausgesetzt, die Natur ist vor dem Missbrauch der Gesellschaft geschützt. Dann ist die Natur «gut» und kann der Träger der menschlichen Entwicklung sein.

Daher spricht Rousseau von der *éducation négative*, die darauf verzichtet, Tugend und Vernunft positiv zu vermitteln. Der sokratische Grundzug des «Emile» wird auch daran deutlich, dass mit dem Erzieher (gouverneur) eine allwissende Autorität vorhanden ist, die so tut, als würde sie lediglich den Lauf der Dinge nachziehen. Das zentrale Konzept für die Kindheit – «laisser mourir l'enfance dans les enfans» (O. C. IV, S. 324) – hat in dieser Hinsicht augustinische Züge, nur dass der «innere Lehrmeister» kein Abbild des äußeren sein soll und darf. Das damit begründete Konzept ist ebenso eigenwillig wie ungewöhnlich. Niemand hat vor Rousseau versucht, eine *négative* Erziehung zu begründen, die als Schutz der Natur des Kindes verstanden werden soll (Oelkers 2008).

Das in abgeschiedener Umgebung heranwachsende Kind erfährt bis zu seinem zwölften Lebensjahr nichts als die Natur in ihrer dinglichen Beschaffenheit, und dies ohne jede Systematik. Grundsätzlich gilt, dass die Erziehung dem Weg (la route) der Natur folgen müsse, also Phasen der Entwicklung zu beachten habe, die sich weder überspringen noch übergehen lassen (O. C. IV, S. 259). Um das zu zeigen, erfindet Rousseau «un élève imaginaire» (ebd., S. 264), ein Kind der pädagogischen Vorstellung, an dem und mit dem demonstriert werden soll, dass alles Böse aus Schwäche geschieht und daher die Stärkung des Kindes, nicht seine Belehrung, die Grundaufgabe der Erziehung sei (ebd., S. 288).

Begründet wird diese zentrale Annahme mit der Idee, dass Personen vor dem «Alter der Vernunft» moralfrei handeln, also auf jegliche Art von Belehrung negativ reagieren. Kinder tun das Gute und das Böse, ohne es zu kennen (ebd.); also ist es sinnlos, sie über das hinaus zu unterrichten, was ihrer natürlichen Neugier entspricht. Wesentlich ist, ihre Kräfte zu stärken, und das setzt voraus, sie werden vor Schwächungen wie dauerndem Unterricht bewahrt. Sie sollen ihre Kräfte möglichst selbst erproben und vor pädagogischer oder didaktischer Herrschaft (empire) bewahrt werden (ebd., S. 290). Daher empfiehlt sich eine Erziehung «à la campagne» (ebd., S. 295), also auf dem Land und fernab von jeglicher Gesellschaft, die unweigerlich Erziehungsansprüche vertreten muss und so die Natur des Kinds gefährden würde.

John Locke ging demgegenüber davon aus, dass Lernen wohl natürliche Antriebe habe, aber die Konstruktion seines Geistes das Kind selbst besorgen müsse. Dazu sind Anregungen nötig, die von dem, was Locke (1975, S. 104 ff.) *sensation and reflection* nannte, also sinnliche Wahrnehmung und Reflexion, aufgenommen und verarbeitet werden. Wenn die Kinder ihren Geist (mind) selbst aufbauen, dann müssten sie sehr früh und jedenfalls früher als üblicherweise in der Erziehung angenommen. Argumenten der Vernunft zugänglich sein, sofern diese altersgemäß formuliert sind. «Reasoning with children» nannte Locke (1989, S. 142) diese Maxime, die Rousseau im zweiten Buch des «Emile» scharf attackierte. Lockes Maxime sei «en vogue aujourd'hui» (O.C. IV, S. 317), aber dies völlig zu Unrecht. Vernunft («raison») nämlich sei unter den Fakultäten des Menschen diejenige, die zuletzt entsteht, weil und soweit sie aus allen anderen zusammengesetzt ist. Sie entsteht nicht *vor* der Zeit. Im Übrigen gilt: Wenn Kinder auf Vernunft hören würden, bräuchte man sie nicht zu erziehen (ebd.).

Rousseau unterscheidet am Ende der Einleitung des «Manuscrit Favre» des «Emile»²⁰ vier Alter der Erziehung. Neu ist daran, dass Kindheit und Jugend nicht mit dem Schema der Lebensalter, also zyklisch, erfasst werden, sondern auf eine offene Zukunft bezogen sind. Der Anfang des Lebens wird vom Ende unabhängig, begründet mit dem Schema der Erziehungsalter, das für die gesamte Konstruktion des «Emile» grundlegend ist (ebd., S. 60). Das Erziehungsalter der *Natur* dauert bis zum

12. Lebensjahr, das der *Vernunft* bis zum 15., das der *Kraft* bis zum 20. und das der *Klugheit* bis zum 25.

Bereits hier finden sich drei wesentliche Vorentscheidungen der späteren Theorie. Die Schwäche des Menschen entsteht aus dem Missverhältnis zwischen seinen Kräften und seinen Wünschen, nur wer die Wünsche minimiert, erhöht die Kräfte (ebd., S. 165). Intelligenz ist keine Frage des Wissens und genauer keine Frage der Wissensmenge, anders wäre nur intelligent, wer alles weiß, was unmöglich ist (ebd., S. 166 f.). Und drittens: Das vorhandene Wissen ist entweder falsch oder unnütz oder eitel (ebd., S. 167), also für die Erziehung mindestens im Alter der Natur unbrauchbar.

Rousseaus erste Erziehungsschrift entstand während seiner kurzen Episode als Hauslehrer in Lyon.²¹ Sie ist konventionell gehalten und steht unter dem Eindruck von Charles Rollins «*Traité des études*» (Rollin 1899), dem maßgebenden Kompendium der französischen Hauslehrer bis 1750 und eine der wenigen pädagogischen Schriften, die in Rousseaus Lektüre nachweisbar sind.²² Der Bruch in seiner Erziehungsauffassung ist nicht zuletzt durch die Rezeption der sensualistischen Kindermedizin (wie Brouzet 1754) bewirkt worden,²³ die eine von «Lehrern» und «Vätern» unabhängige Perspektive der Erziehung erlaubte.²⁴ «Kinder» (und nicht nur Kinderkrankheiten)²⁵ sind Mitte des 18. Jahrhunderts Teil des lexikalischen Professionswissens der Medizin (James 1747, S. 541–574),²⁶ das die Erziehungsstandards wesentlich bestimmte.

Es ist daher einseitig und eigentlich irreführend, Rousseaus Konzept der Erziehung lediglich auf den *pädagogischen* Diskurs zu beziehen. Die eigenwillige Konstruktion des «Emile» erklärt sich eher aus dem Abrücken von sowohl Konzepten der Erziehung als auch des Unterrichts. Rousseaus Provokation ist nicht das Konzept der «natürlichen Erziehung» selbst, das schon in der höfischen Literatur des 17. Jahrhunderts diskutiert wurde (Mercier 1961). Provokant sind die Ideen vom Aufwachsen außerhalb der Gesellschaft und von der Natur als alleinigem Maßstab der Erziehung. Die Voraussetzung ist ein weitgehendes Theorem, nämlich die Entfremdung des Menschen von der Gesellschaft. Daher ist Umkehr nötig.

Aus der natürlichen Erziehung soll die gute Gesellschaft entstehen,

was voraussetzt, die bestehende Gesellschaft aus der Erziehung fernhalten zu können. Gleichzeitig soll die natürliche Erziehung darauf verzichten, die Zukunft des Kindes zu beeinflussen (O.C. IV, S. 301 f.). Sie wäre «barbarisch», würde sie statt auf den Menschen (l'homme) auf den Bürger (le citoyen) abzielen, also Platons «Politeia» verwirklichen. Von der Erziehung des Menschen lässt sich dann sprechen, wenn seine Natur sich ungestört und gemäß den eigenen Potenzialen entwickeln kann. Rousseau, anders gesagt, besetzt gegenüber Locke und den Sensualisten die Seite der *Entwicklungstheorie*. Es geht nicht nur um Lernen oder den lernenden Aufbau der Seele, sondern um die ganze Natur und ihre Entwicklung, die die *eigene Welt* der Kindheit voraussetzt (ebd., S. 319).

Die auf John Locke zurückgehende Philosophie des Sensualismus, aus der sich die Assoziationspsychologie entwickelte, geht demgegenüber davon aus, dass Erziehung mit dem Aufbau von Gewohnheiten gleichzusetzen sei. «Gewohnheiten» (habits) beziehen sich sowohl auf Verhaltensweisen als auch auf Denkgewohnheiten, beide entstehen durch Lernprozesse, die durch Ziele und den Einsatz von Ressourcen beeinflusst werden können. Erziehung ist so ein geordneter Prozess von Einwirkungen, der zu stabilen Resultaten führt. Allein das erklärt die Hochwertung der Erziehung im 18. Jahrhundert. Für die Absichten der Erziehung lieferte der Sensualismus die denkbar günstigste Psychologie.

Diese Auffassung ist im frühen 20. Jahrhundert vom amerikanischen Pragmatismus (Dewey 1986/1993) weiterentwickelt worden. Erziehung sorgt in dieser Auffassung nicht nur für den einmaligen Aufbau, sondern auch für die fortlaufende Veränderung von Gewohnheiten. «Veränderung» ist gleichbedeutend mit einer intelligenten Anpassung an je neue Situationen, soweit diese Lernen herausfordern. Erziehung wäre so die permanente Rekonstruktion von Erfahrung, die vom Handelnden selbst und nicht durch ein dem Prozesse innewohnendes Ziel gesteuert wird. In diesem Sinn kann von einer nichtteleologischen Pädagogik die Rede sein. Der Prozess entwickelt sich selbst und folgt keinem externen Ziel. Eine Altersbeschränkung gibt es nicht, Lernen ist eine Angelegenheit des ganzen Lebens.

Die Variante des Rousseauschen Konzepts von «Erziehung» geht auf

die Naturgeschichte des 18. Jahrhunderts zurück. George Louis Le Clerc de Buffons «Histoire naturelle de l'homme» (1749) unterschied natürliche Alter der menschlichen Entwicklung von der frühen Kindheit bis zur Reife des Erwachsenen (Buffon 1989). In diesem zweiten Paradigma der Erziehung, das Rousseau entwickelte, sind nicht Gewohnheiten grundlegend, sondern der Schutz der Entwicklung. Kinder werden von ihrer Natur her verstanden, sie sind also nicht «Objekt» pädagogischer Einwirkungen. Dieser Gegensatz spielte in der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts eine große Rolle, die sich auf die Seite des Kindes stellte, ohne einer negativen Erziehung das Wort zu reden.

5. Erziehungstheorien im 20. Jahrhundert

Ein zentraler Autor, der den Erziehungsdiskurs des 20. Jahrhunderts massiv beeinflusst hat, ist der Genfer Psychologe Jean Piaget.²⁷ Er übernimmt von Rousseau die Basisidee der «eigenen Art» der Kindheit, trennt sich aber vom sensualistischen Konzept der «inneren Gewohnheit» und bringt die *Selbstkonstruktion* ins Spiel. Die Urteilskraft des Kindes baut sich selbst auf. Das Argument wäre freilich ohne die Aura der «eigenen Welt» des Kindes wenig attraktiv. Das Denken der Kinder muss *anders* sein, weil die *Welt* der Kinder eine andere ist; sonst bliebe nur die «Selbstkonstruktion» übrig, die auf Erwachsene und Kinder gleichermaßen anwendbar ist oder mit Blick auf beide auch bestritten werden kann. Überzeugend ist die Theorie nur, wenn *zwei Welten* aufeinander bezogen werden und gezeigt wird, dass und wie die eine aus der anderen hervorgeht. Nur so gibt es eine *genetische* Erkenntnistheorie. Sie muss voraussetzen, dass Kinder ihre eigene Art haben zu denken, zu sehen und zu empfinden.

Piagets Hochschätzung Rousseaus hat zu tun mit dem speziellen Milieu in Genf, in dem Rousseau längst *vor* Piaget als *précurseur* der «neuen Erziehung» galt (Claparède 1912²⁸; Trombetta 1989). Die Theorie der alten und der neuen Welt der Erziehung war maßgebend, als Piaget nach Genf kam, seine Evolutionstheorie des Kindes hat also einen bestimmten Ort und wäre kaum woanders entstanden. Entgegen vielen heutigen

Einschätzungen kann also festgehalten werden: Die Reformpädagogik beeinflusst Piaget, nicht einfach Piaget die Reformpädagogik. Er findet ein Theoriefeld vor, besser noch: Er findet jene Assoziationen, Werte und Ideen vor, die notwendig sind, um die eigenen Intuitionen zu bestärken und ausarbeiten zu können.

Auch die Bedeutung der kindlichen Intelligenz, die *Entwicklung* des Denkens, ist keine «Erfindung» von Piaget, wie heute gelegentlich unterstellt wird. Der amerikanische Evolutionstheoretiker John Fiske²⁹ hat bereits 1874 eine Art Austauschtheorie vorgelegt, auf die Piaget zurückgreifen sollte. Denken ist nicht einfach angeboren und entwickelt sich gemäß den eigenen «Anlagen» und so der Natur; vielmehr *entsteht* Denken im Austausch mit der Umwelt, so jedoch, dass Lernen «selbsttätig» angenommen werden muss. Denken ist so nicht die Folge pädagogischer Einwirkung, sondern baut sich selbst auf; anders ließen sich Unterschiede der Intelligenz ausgleichen oder könnte Denken fabrikmäßig hergestellt werden (Fiske 1909).

Dieser Verdacht des Fabrikmäßigen galt der Schule, die dem alten Denken oder der «traditionellen Pädagogik» zugerechnet wird. Piaget war mindestens bis zum Zweiten Weltkrieg³⁰ sehr stark reformpädagogisch engagiert, aber seine Ideen zur «neuen Erziehung» und deren Praxis waren weder besonders originell noch wesentlich erfolgreicher als andere. Historisch war Piaget in dieser Hinsicht einer unter vielen. In der Zwischenkriegszeit wurde seine Entwicklungspsychologie zu einem Referenzpunkt vor allem in der französischen und englischen Reformpädagogik, aber das bedeutete nicht, dass auch die neuen Konzepte der Praxis der Erziehung daraus abgeleitet wurden. Neue Methoden wie die Projektmethode oder die Gruppenarbeit entstanden in der Praxis, ebenso die Überzeugung, einer besonderen Bewegung anzugehören.

Piagets genetische Psychologie beschreibt die Logik oder Abfolge der geistigen Entwicklung *aller* Kinder. Sie wird dazu verwendet, die neue Praxis zu rechtfertigen und gegen die «alte» Erziehung abzugrenzen. Viele praktische Verfahren finden sich allerdings längst vorher, es gibt so etwas wie eine Reformpädagogik vor der Reformpädagogik (Oelkers 2005), und zwar im Feld der sich rasch entwickelnden Volksschule des 19. Jahrhunderts. Nunmehr konnte aber für das didaktische Konzept des

«selbsttätigen Lernens» auch ein psychologischer Beweis angetreten werden. Mit der Theorie der Selbstkonstruktion des Denkens ließ sich die Polemik gegen die «alte» Erziehung verstärken und für die neue Erziehung eine Grundlage schaffen, wenngleich das nicht nur mit Piagets Entwicklungspsychologie versucht wurde.

Die Konstruktion des *allgemeinen* Kindes ist grundlegend für die Propagierung einer «neuen Erziehung» am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. «Reformpädagogik» ist so nicht einfach «Schulreform», sondern tatsächlich *neue Erziehung*, nämlich eine neue Einstellung zum verallgemeinerten Kind, das psychologisch definiert und so auch erwartet wird. Die Erwartung wird sehr verschieden artikuliert, mit Hilfe experimenteller Forschungen (Rusk 1912), lern- und motivationstheoretisch (Thorndike 1912/1923), aber auch denk- und entwicklungspsychologisch (Perez 1895; Ribot 1897). Gleichzeitig wird die Individualisierung der Erziehung propagiert, also von allgemeinen Methoden, die überall gleich wirken sollen, Abstand genommen.

Piagets unbestreitbare Leistungen haben also ihre Voraussetzungen, die mit einer generellen psychologischen Wende zu tun haben. Kinder sollen nicht länger *normative* Objekte sein, vielmehr sollen sie in ihrer *eigenen* Entwicklung, *ihrem* Lernen und Denken ernst genommen werden. Das verlangt die Preisgabe der Idee, Kinder seien das «Objekt» der Erziehung, das nach Maßgabe der Pädagogik beeinflusst werden kann. Allerdings meint der neue Blick auf das individuelle Kind nicht seine Heraushebung aus der Gesellschaft. Das einsame Individuum, der *homme isolé*, ist eine Erfindung Rousseaus, die von den realen Verhältnissen abgelenkt hat. Kinder stehen immer in Beziehungen und lernen oder entwickeln sich nicht unabhängig von ihren sozialen Umwelten.

Eine Frage war, wie die Erziehung auf eine Gesellschaft eingestellt werden kann, die nicht länger, wie in der lange als maßgeblich geltenden Theorie von Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) angenommen, nach Ständen unterschieden werden kann (Pestalozzi 2004), aber auch nicht, wie der Begründer des Kindergartens, Friedrich Fröbel (1782–1852), annahm, sich zu einem einheitlichen Volkskörper entwickeln würde (Fröbel 1965).

Die Vereinigten Staaten von Amerika, die 1777 ihre Unabhängigkeit

erklärten, wurden zum Experimentierfeld einer neuen, demokratischen Form von Gesellschaft, die die Freiheit ihrer Bürger garantierte und die europäischen Formen der Erziehung allmählich überwand. Das Verhältnis von «Demokratie» und «Erziehung» ist in der amerikanischen Pädagogik seit Mitte des 19. Jahrhunderts intensiv diskutiert worden. Die von dem amerikanischen Bildungshistoriker Paul Monroe (1911–1914) herausgegebene «Cyclopedia of Education» war die erste pädagogische Enzyklopädie, die das Stichwort «Democracy and Education» aufnahm. Verfasser dieses Stichwortes war John Dewey (1859–1952), der die amerikanische Diskussion seit Mitte des Jahrhunderts zusammenfasste und nicht etwa neu begründete. Demnach sind Demokratie und Erziehung auf zweifache Weise verknüpft: Zum einen benötigt die Demokratie, um sich selbst perpetuieren zu können, gebildete Bürgerinnen und Bürger, zum anderen prägen demokratische Ideale die Bildung selbst, nämlich die Verfassung und Verfahren der öffentlichen Schulen (Dewey 1985, S. 417/418).

Die Voraussetzung dafür ist Respekt vor Individualität und so die Überwindung feudaler Autorität im Prozess der gesellschaftlichen Differenzierung:

«Democracy inevitably carries with it increased respect for the individual as individual, greater opportunity for freedom, independence and initiative in conduct and thought, and correspondingly increased demand for fraternal regard and for self-imposed and voluntarily borne responsibilities» (ebd., S. 418).

Solche Thesen setzen Erfahrungen voraus, konkrete Versuche, wie Erziehung verändert und anders gestaltet werden kann, um auf die Anforderungen der modernen Gesellschaft eingestellt werden zu können. Eines der ersten Beispiele für strukturelle Reformen im öffentlichen Schulwesen fand im Distrikt von Quincy südlich von Boston statt.³¹ Die Reform ist mit dem Namen von Francis Wayland Parker (1837–1902) verbunden.³² Er wurde als Superintendent der Schulen von Quincy berufen und lancierte die erste größere Schulreform in den Vereinigten Staaten.

Parker begann seine Tätigkeit am 20. April 1875. Er schaffte das Rote-Learning ab (eine Methode, die auf häufiger Wiederholung basiert), be-

tonte die Bedeutung der Konzentration für das Lernen und führte neue Methoden des Unterrichts wie die Gruppenarbeit ein. Grundsätzlich wurde Unterricht als *object teaching* verstanden, nicht als Auswendiglernen von Wörtern und Sätzen. Das Kind wurde gesehen als der Schöpfer seiner selbst: Es lernt natürlich aufgrund seiner eigenen Aktivitäten, und die Schule muss dieses Lernen unterstützen.

Diese Einsicht führte auch zu einer Veränderung des Curriculums. Geschichte wurde nicht *neben* Geographie unterrichtet, vielmehr wurden beide Fächer aufeinander bezogen. Auch Naturgesetze wurden quer zu den Fächern gelernt, nicht Chemie hier und Geologie dort. Zudem sollten die Schüler persönlichen Ausdruck lernen, auch um sich selbst als Lernende zu erfahren. Die Annahme war, je höher die Motivation zum Lernen beschaffen ist, desto höher sei auch der menschliche Ausdruck. «Creation is the moving, central power and delight of the child», heißt es in Parkers «Talks to Pedagogics» (1894, S. 7).³³

6. Varianten von Erziehungstheorien

Der Grundkonflikt des 18. Jahrhunderts ist theoretisch immer noch un-aufgelöst. Unter Erziehung kann zielgerichtete *Einwirkung* verstanden werden, aber auch die *Entwicklung* der Natur oder des Geistes, wobei sehr allgemeine Begriffe von «Natur» oder «Geist» heute nur noch in bestimmten Richtungen der Philosophie gebräuchlich sind. Beide Varianten des Konzepts der Erziehung werden bis heute verwendet, oft alltagssprachlich und dabei zur Markierung grundlegender Unterschiede in den Auffassungen über Erziehung. Die zentralen Metaphern der pädagogischen Sprache sind danach zu unterscheiden, ob hinter ihnen eine *herstellende* oder eine *entwickelnde* Vorstellung von «Erziehung» steht (Guski 2007). Heutige Dualismen sind etwa die von «technokratischer» oder «emanzipatorischer» Erziehung.

«Erziehung» kann auf Ziele und Effekte bezogen werden, wie dies in allen neueren Theorien der Systemsteuerung üblich ist; Effekte sind stabilisierte Gewohnheiten, die möglichst lange andauern sollen. Die Erwartung wirksamer Ergebnisse der Erziehung schließt hier an. Von «Wirk-

samkeit» kann nur dann die Rede sein, wenn Lernen den gegebenen Satz von Gewohnheiten verändert und die Veränderung auf kontrollierte Prozesse der Erziehung zurückzuführen ist. Das setzt einen verantwortlich Handelnden voraus, der Ziele setzt und die Wirksamkeit überprüft. Anders müsste die gesamte Erfahrung als Erziehung verstanden werden. Zwischen Erziehung und Erfahrung wäre so kein Unterschied.

Demgegenüber kann Erziehung auch als Selbstentwicklung oder «Autopoiesis» erscheinen, wie dies etwa die neuere Systemtheorie (Luhmann 2002/2004) und auch pädagogische Adaptionen von Teilen der Neurowissenschaften (Blakemore/Frith 2005) annehmen. Das schließt an die alte Idee geschlossener Phasen an und hat auch einen Anklang an die Lehren der organischen Entwicklung, wie sie in der europäischen Romantik diskutiert wurden. Phasen folgen nur dann in einer geordneten Weise aufeinander, wenn sie abgeschlossen werden können. Die Idee der Selbstentwicklung setzt einen natürlichen Kern oder einen geschlossenen inneren Raum voraus, in dem – wie in Rousseaus *éducation négative* – auf direkte Einwirkungen verzichtet wird.

Grundlegend für eine dritte Variante ist das Konzept der sozialen Wechselwirkung, die eine Isolierung von «Kind» und «Erzieher» nicht erlaubt (Mead 1934). In dieser Optik gehen Kind und Erzieher keinen «pädagogischen Bezug» ein, also eine Beziehung, die zum Zweck der Erziehung begründet wird, ansonsten aber nicht besteht. Vielmehr steht das Kind von Anfang an und immer in sozialer Wechselwirkung mit seinen Bezugspersonen, die eine Primärgruppe bilden, in der Erziehung stattfindet (Cooley 1902). Das Kind ist in dieser Gruppe Mitgestalter und nicht Objekt von gezielten Einwirkungen. Daher kann auch von primärer Beteiligung und Austausch gesprochen werden, was die Grundlage ist für eine demokratische Theorie der Erziehung, wie sie der amerikanische Pragmatismus entwickelt hat.

Aus diesen frühen Ansätzen hat sich auch das Konzept des «actor-in-situation» (Parsons 1968) herausgebildet und weiter das Verhältnis von Lernen und Umwelt, das für die meisten sozialwissenschaftlichen Theorien heute grundlegend ist. Die Lerneinheit ist nie das Individuum rein für sich, sondern ein Akteur in einer Situation, die durch Umwelten stabilisiert wird. Dabei können einseitige Anlagetheorien ebenso aus-

geschaltet werden wie einseitige Lerntheorien. Erziehung ist nicht rückführbar auf Anlagen, aber Erziehung ist auch nicht gleichbedeutend mit Prozessen der Konditionierung. Grundlegend ist vielmehr der Austausch mit den je gegebenen Umwelten.

Ansätze, die «Erziehung» als *moralische Kommunikation* mit einer punktuellen oder situativen Aufgabenverteilung verstehen, schließen hier an (Oelkers 2001). In diesen Theorien wird auf pauschale Annahmen von Unter- oder Überlegenheit verzichtet und die Machtverteilung vom Anlass abhängig gemacht. Erziehung ist heute mehr Verhandlung über Moral als Verordnung von Gesittung (Herzog 2002). Dabei wird eine demokratische Gesellschaft und damit verbunden eine Kultur des Aushandelns vorausgesetzt, von der Kinder und Jugendliche nicht ausgeschlossen werden dürfen. In diesem Sinn hat die Erziehung keinen sozialen Sonderstatus.

Von dieser Modelldiskussion sind pädagogische Erwartungen an demokratische Prozesse zu unterscheiden, etwa solche der Chancengleichheit oder der sozialen Gerechtigkeit, die die politische Diskussion über Erziehung bestimmen. Dabei sind wiederum nationale Unterschiede zu konstatieren. Das Thema der sozialen Chancen in der Erziehung und ihrer realen Verteilung im staatlichen Schulwesen ist in der kontinental-europäischen Diskussion etwa so stark wie in der amerikanischen die Frage der Meinungsfreiheit und der Grundrechte im Blick auf das Curriculum, wie sich vor allem am Streit um den Biologieunterricht gezeigt hat.

Erziehungserwartungen bestimmen die öffentliche Diskussion in verschiedenen Hinsichten. Grundlegend ist die Erwartung einer stabilen Versorgung mit Erziehungseinrichtungen. Das gilt auch für die deutschsprachigen Länder, wo aufgrund der begrifflichen Trennung zwischen «Erziehung» und «Bildung» eine Zuordnung unternommen werden kann, die in anderen Nationalkulturen kaum möglich ist. Erziehung wird mit «Haus» und «Privatsphäre» assoziiert, Schulbildung mit «Staat» und «Öffentlichkeit». Aber das gilt, wenn überhaupt, nur für das bürgerliche Familienkonzept. Schon die Sozialpädagogik wird deutlich als öffentliche Aufgabe unter staatlicher Verantwortung wahrgenommen; und auch die reale Entwicklung der Familien bezieht sich immer stärker auf

den öffentlichen Raum, wie etwa an den europäischen Vorschulsystemen aufgezeigt werden kann.

Erwartungen an die Erziehung werden zunehmend auch unter Qualitäts Gesichtspunkten diskutiert. Erziehung wird nicht mehr ausschließlich normativ verstanden, sondern auch empirisch, das heißt, die Qualität wird nicht gesetzt, sondern erhoben. Die neuere Forschung und damit einhergehend die öffentliche Diskussion beziehen sich nicht mehr nur auf die Qualität von Schulen, sondern schließen alle Erziehungsinstitutionen ein. Auch der private Bereich der Familien oder der Eltern wird so unter dem Gesichtspunkt seiner Entwicklung wahrgenommen. Das gilt umso mehr, als das Know-how der Erziehung nicht mehr sozial vererbt wird, sondern je neu aufgebaut werden muss.

Die heutige Praxis der Erziehung in westlichen Gesellschaften hat verschiedene Modi von Familien- oder Elternrelationen zur Voraussetzung. Zudem greift eine historisch beispiellose Kommerzialisierung der Kindheit und Jugend in den privaten Erfahrungsraum ein und verändern sich die Strategien des Umgangs zwischen Eltern und Kindern. Der demographische Wandel hat die durchschnittliche Kinderzahl drastisch abgesenkt. Allein aus diesem Grund steigen die Individualisierung und so die Zuwendung zum einzelnen Kind.

Der Wandel ihrer eigenen Kulturen, die sich erst im 19. Jahrhundert in der Breite entwickelten, verändert den Erfahrungsraum der Kinder und so die Möglichkeiten der Erziehung. Einerseits wird versucht, Erziehung als Partnerschaft zu verstehen, andererseits steht die Erziehung unter Perfektionsdruck, weil es viel mehr als früher auf den Erfolg ankommt.

Trotz der stark veränderten Praxis ist die historische Kontinuität der Erziehungstheorien weitgehend ungebrochen. Theorien der Kindheit sind von der Geschichte des Konzepts ebenso abhängig wie Theorien der Erziehung, und zwar auch dann, wenn sie sich auf gegenüber dem 18. Jahrhundert stark veränderte Gesellschaften oder auf neue Medien beziehen, die weder Rousseau noch Locke vor Augen haben konnten. Erziehungstheorien werden daher nicht beliebig konstruiert, sondern greifen auf historische Prinzipien zurück, die elastisch genug sind, auf verschiedene Situationen und Milieus Anwendung zu finden. Das gilt

zumindest dann, wenn sehr allgemeine Aussagen möglich sind und zugelassen werden, die mit dem zu tun haben, was unter «der» Erziehung vorgestellt und erwartet wird.

Anmerkungen

- 1 «Institutiones Oratoriae Libri XII.» M.F. Quintilianus (30–96 n. Chr.) verfasste das Lehrbuch zur «Ausbildung des Redners» am Ende der Amtszeit des Kaisers Domitian (81–96 n. Chr.).
- 2 Die endgültige Ordnung von Plutarchs «Moralia» geht auf die Edition von Stephanus 1572 zurück, aber auch frühere Ausgaben beginnen mit «De liberis educandis».
- 3 Chrysippos von Soli (281/278–208/205 v. Chr.) gilt zusammen mit Zeno von Kitium (336–264 v. Chr.) als Begründer der Stoa-Philosophie. Zenos Schule wurde 294 v. Chr. als *Stoa Poikile* in Athen gegründet.
- 4 Der griechische Philosoph Epiktet (um 50 n. Chr.–138 n. Chr.) lebte als Sklave in Rom und wurde später freigelassen. Im Jahre 94 n. Chr. musste er, wie alle Philosophen, auf Geheiß von Kaiser Domitian Rom verlassen und ging nach Nikopolis in Epirus. Hier gründete er eine Schule und lehrte stoische Philosophie.
- 5 «Handbüchlein der Moral»
- 6 Der römische Schriftsteller Lucius Flavius Arrianus (Arrian; um 96 n. Chr.–175 n. Chr.) studierte bei Epiktet und veröffentlichte zwei Bücher über dessen Lehren.
- 7 Das griechische Wort *prepon* wird mit «decorum» übersetzt und ist ursprünglich eine Anforderung an den Redner (Cicero: Orator 21, 70).
- 8 Durch Ordnung, Beständigkeit und Einhaltung des Maßes in allen Äußerungen und Handlungen (Lib. I/28).
- 9 Zwischen 325 und 787 fanden sieben dieser Konzile statt. Das griechische Wort *oikoumene* bezeichnet den gesamten Erdkreis.
- 10 Arius (um 260–336 n. Chr.) war ein christlicher Presbyter aus Alexandria. *Presbyter* ist das griechische Wort für «Ältester».
- 11 Der theologische Fachterminus hierfür lautet «homo-ousios».
- 12 Ossius von Cordoba (um 257–357/358 n. Chr.) wurde um 296 Bischof von Cordoba und war von 312/313 bis 326 Hofbischof im Gefolge von Konstantin dem Großen.
- 13 «De Imitatione Christi» war nach der Bibel das meistverbreitete Buch im Spätmittelalter. Thomas von Kempen (um 1380–1471) trat 1399 in das neu gegründete Augustinerkloster «St. Agnes» (Agnetenberg) in Zwolle ein, in dem er bis zum Ende seines Lebens wohnte und arbeitete.
- 14 Clemens von Alexandrien wurde um die Mitte des 2. Jahrhunderts vermutlich in

Athen geboren, wo er seine Schulbildung erhielt. Seine Eltern waren wohl keine Christen. Clemens unternahm weite Reisen und fand nach philosophischen Wanderungen aus eigenem Antrieb zum Christentum. Er studierte in Alexandrien an der renommierten Katechetenschule und wurde um 200 n. Chr. deren Leiter.

- 15 Karl der Große (um 742–814) wurde 768 König der Franken und 774 König der Langobarden. Mit der Kaiserkrönung am 25. Dezember 800 in Rom wurde er der neue Schutzherr der römischen Kirche.
- 16 Minuskel (lat. *minusculus*: «etwas kleiner») besteht nicht, wie die Majuskel, aus gleich hohen Buchstaben, sondern unterscheidet bei einer Reihe von Buchstaben Ober- und Höhenlängen. Die karolingische Minuskel wurde 780 n. Chr. als Hof-schrift des fränkischen Reichs eingeführt. Alle Schriftenfamilien des Abendlandes (Antiqua, gotische Schrift) gehen auf dieses Muster zurück.
- 17 Die «Vulgata» («die allgemein Verbreitete») ist die lateinische Bibelübersetzung des Kirchenlehrers Hieronymus (um 347–419/420), die 383 begonnen wurde. Die «Vulgata» übersetzte die Bücher des Alten Testaments aus dem Hebräischen, Teile auch aus dem Aramäischen und revidierte die Evangelien nach der «Itala», also einer bereits vorhandenen, lateinischen Übersetzung. Alkuin (um 730–ca. 804), der einflussreichste Berater Karls des Großen, revidierte den Text der «Vulgata» mit nahezu 4000 Eingriffen in den Text. Der neue Text war die Grundlage für rund hundert «alkuinische Vollbibeln», die in der ersten Hälfte des 9. Jahrhunderts produziert wurden. Ohne sie wäre der Aufbau des christlichen Europas kaum möglich gewesen (von Padberg 1998, S. 106 f.).
- 18 Calculus des Victorius Aquitanus, Musteralphabet (Pergament, Hessen um 836; Burgerbibliothek, Bern, Cod. 250).
- 19 Das Beispiel bezieht sich auf «Den Winsbecker» und «Die Winsbeckerin», die beide aus dem Codex Manesse stammen und zwischen 1320 und 1325 in Zürich kompiliert wurden.
- 20 Das von Léopold Favre edierte Manuskript ist eine Vorfassung des «Emile».
- 21 «Mémoire présentée à Monsieur de Mably sur l'éducation de M. son fils» (O.C. IV/S. 1–32) (geschrieben 1740). Rousseau war von April 1740 an für ein Jahr als précepteur im Hause de Mably in Lyon tätig. Sein Vertrag wurde nicht verlängert.
- 22 «De la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres, par raport à l'esprit et au cœur» (1726–1731). Charles Rollin (1661–1741) war Professor für Rhetorik am Collège de Plessis und lehrte seit 1688 am Collège Royal.
- 23 Diese These geht auf Variot (1926) zurück.
- 24 Dass Rousseau auch die Medizin «à la mode» versteht (O.C. IV, S. 269), ist dazu kein Widerspruch.
- 25 Schon die frühen Drucke der Kindermedizin weisen immer auch pädagogische Aussagen auf und dienten so als Erziehungsratgeber, oft unterschieden und abgegrenzt von den rigiden moralischen Traktaten der christlichen Pädagogik.

- 26 Robert James' «Medical Dictionar» erschien im englischen Original in drei Bänden zwischen 1743 und 1745. Die französische Übersetzung, veröffentlicht in sechs Bänden zwischen 1746 und 1748, besorgte Denis Diderot. Der Druck verzeichnet Mitübersetzer, nämlich Marc-Antoine Edous und François-Vincent Toussaint, die aber nicht beteiligt waren.
- 27 Jean Piaget (1896–1980) studierte in Neuchâtel, ging 1918 nach Zürich und 1919 nach Paris. Von 1921 an entwickelte er in Genf sein psycho-pädagogisches Forschungsprogramm (vgl. Vidal 1994).
- 28 Claparèdes Aufsatz über Rousseau ist Teil der Rousseau-Spezialnummer der «Revue de Metaphysique et de Morale» (Paris) im Mai 1912. Edouard Claparède (1873–1940) war Professor für Psychologie an der Universität Genf (seit 1904). Er gründete zusammen mit dem Philosophen Pierre Bovet (1878–1965) das Institut Jean-Jacques Rousseau in Genf (1912), an das Piaget 1921 als chef de travaux berufen wurde. Claparèdes Nachruf schrieb Jean Piaget.
- 29 John Fiske (1842–1901) war ursprünglich Anwalt und später ein einflussreicher philosophischer Schriftsteller, der Herbert Spencers Theorie der Evolution populär machte.
- 30 1929 wurde Piaget Direktor des Genfer Bureau International de l'Education. Die Loslösung aus den reformpädagogischen Engagements begann erst 1942, als Piaget an das Collège de France eingeladen wurde.
- 31 Quincy wurde als «Braintree» 1640 gegründet.
- 32 Francis Wayland Parker (1837–1902) war mit 16 Jahren ohne große Ausbildung Dorfschullehrer in New Hampshire. Mit 20 Jahren wählte ihn Auburn Select School in Auburn, New Hampshire, als Lehrkraft. Nach dem Bürgerkrieg wurde er Leiter der Normal School in Dayton, Ohio. 1872 studierte Parker in Berlin, und 1875 wurde er Superintendent der Schulen von Quincy. Der Quincy-Plan wurde berühmt, weil er das Rote-Learning beendete, den Lehrplan erweiterte, neue Lernaktivitäten wie Gruppenarbeit einführte und auch informelle Methoden des Unterrichts zuließ.
- 33 Es handelt sich um Vorträge, die Parker auf einem Teachers' Retreat im Juli 1891 in New York gehalten hat.

1.4 Bildung

Es gehört schon eine gewisse Unverfrorenheit dazu, am Ende des 20. Jahrhunderts ein Buch mit dem Titel «Bildung – alles was man wissen muss» vorzulegen. Der Titel suggeriert nicht nur, dass Bildung etwas sei, das zwischen zwei Buchdeckeln Platz hat, sondern zudem, dass Einigkeit darüber bestehe, was in dieses Buch hineingehört. Die unbekümmerte Selbstsicherheit des Anglisten und Literaturwissenschaftlers Dietrich Schwanitz, der dieses Buch im Jahr 1999 publizierte, mag verständlich machen, warum ein Erziehungswissenschaftler wie Dieter Lenzen etwa zum gleichen Zeitpunkt zu einem ganz anderen Schluss gelangt: Bildung sei längst zu einem «deutschen Containerwort» (Lenzen 1997b) degeneriert, in das im Laufe der Jahrhunderte so viel hineingepackt worden sei, dass sich sein Gehalt inzwischen verflüchtigt hat.

Damit sind gleich zu Beginn unserer Überlegungen zwei Extrempositionen des zeitgenössischen Bildungsdiskurses markiert: Bildung als fest umrissener Bestand von «Kulturgütern» und Wissen sowie Bildung als leere Chiffre, deren Bedeutung konturlos und unbestimmbar geworden ist. Die schier unüberbrückbaren Differenzen im Begriffsverständnis demonstrieren, wie wenig selbstverständlich der Begriff «Bildung» heute ist und wie sehr um ihn – immer wieder neu – gerungen wird. Kaum ein pädagogischer Grundbegriff ist so strittig wie der der Bildung. Das liegt nicht allein daran, dass er als politischer Kampfbegriff bis in unsere Tage von konservativen oder auch fortschrittlichen Kräften gebraucht bzw. missbraucht wurde; auch nicht nur daran, dass er im Laufe seiner Geschichte inhaltlich unterschiedlich bestimmt, akzentuiert und interpretiert wurde. Es liegt vor allem daran, dass die Intentionen von Bildung in sich widersprüchlich verfasst sind – und deshalb das Ringen um das rechte Verständnis des Begriffs bis heute nicht zur Ruhe kommt.

1. Begriffliche Annäherungen

Worum geht es, wenn von Bildung die Rede ist? Der etymologische Hinweis auf die christliche Imago-Dei-Lehre hilft nur begrenzt weiter. Zwar ist das Verständnis von Bildung als Einbilden Gottes in die Seele des Menschen (vgl. Lichtenstein 1966, S. 4 ff. und Dohmen 1964, S. 33 ff.) ein wichtiges Moment vormodernen Bildungsdenkens. Mit dem Übergang zur Neuzeit aber kommt ein neuer, ganz anderer Akzent ins Spiel: Bildung zielt nun nicht mehr so sehr auf Nachbildung in der Nachfolge Christi, sondern auf Hervorbringung, auf eine wachsende Selbstgestaltung und Selbstverfügung des Menschen, auf die Entwicklung seiner eigenen Kräfte und Anlagen, kurz: Bildung im modernen Sinn zielt auf die Konstitution von Subjektivität (vgl. Pongratz 1986). Damit aber ist ein Anspruch gesetzt, der die Moderne seit ihren Anfängen umtreibt und nicht loslässt: Der Mensch soll «von keinerlei überwindlicher Schranke gehemmt» und «nach eigenem freien Willen» – wie bereits der Renaissance-Humanist Pico della Mirandola formulierte (1988, S. 10) – sein Geschick in die eigene Hand nehmen. Entsprechend stecken Kategorien wie Autonomie und Mündigkeit, Differenz und Kritik, Reflexivität und Spontaneität das Begriffsfeld ab, innerhalb dessen Bildungstheorie ihre neuzeitliche Gestalt gewinnt (vgl. Heydorn 2004a, Bd. 3, S. 49 ff.).

Dies gilt bis heute – allerdings mit gewichtigen Einsichten und Einwänden, die uns die historische Erfahrung der Moderne gelehrt hat: die Einsicht etwa, dass die frühaufklärerischen Hoffnungen, in einem linearen Fortschrittsprozess die Emanzipation der Menschheit zu verwirklichen, sich bis heute nicht erfüllten. Mehr noch: Die Freiheitsperspektive, die das bürgerliche Zeitalter entwarf, führte nicht nur zu einer ungeahnten Entfesselung ökonomischer und technologischer Kräfte – sie führte zugleich ins Beinhaus der Geschichte. Auschwitz markiert so gesehen auf unübersehbare Weise das Scheitern des neuzeitlichen Mündigkeitsentwurfs (Adorno 1977, S. 674 ff.; Peukert 1990, S. 345 ff.). Kein Wunder also, dass angesichts der vielgestaltigen Kritik an der Moderne, die sich unter dem Banner der «Postmoderne» versammelt, auch der Bildungsbegriff nicht ungeschoren davonkommt (vgl. Kap. 4). In Frage steht, wie viel Realitätsgehalt und Gestaltungskraft einer Bildungsidee

noch zukommt, die beansprucht, individuelle Besonderung mit dem Allgemeinen der Gesellschaft im Horizont selbstbestimmter Lebensführung zu vermitteln.

Die aktuelle Kritik an den Kerngehalten der Moderne aber – an Aufklärung, Bildung und Subjektivität – kommt nicht voraussetzungslos ins Spiel. Kritik der Aufklärung heißt auch immer: Aufklärung der Aufklärung über den von ihr selbst produzierten Gewaltzusammenhang (vgl. Horkheimer/Adorno 1969, S. 38 f.). Eingefordert ist also die reflexive Selbstüberschreitung der Moderne (vgl. Pongratz 2001, S. 37). Dazu jedoch bedarf es nicht einer Absage an Bildung, sondern ihres erneuerten, selbstkritischen Gebrauchs. Ein zeitgemäßes, kritisches Bildungsverständnis entspringt nicht einfach dem Bruch mit aller bisherigen Bildungsgeschichte, sondern nimmt deren Herkunft in verwandelter Form mit.

2. Problemgeschichtliche Zugänge

Deshalb lohnt es sich – in exemplarischer Absicht –, an drei Stationen der Theoriegeschichte von Bildung zu erinnern: an jene frühaufklärerischen Zeiten des Aufbruchs, wie sie Johan Amos Comenius (1592–1670) repräsentiert; an den Zenit bürgerlichen Bildungsdenkens, wie er bei Wilhelm von Humboldt (1767–1835) zum Ausdruck kommt; und an die großen, kritischen Entwürfe des 20. Jahrhunderts, die wir Theodor W. Adorno (1903–1969) und vor allem Heinz-Joachim Heydorn (1916–1974) verdanken.

Comenius: In Comenius, dem letzten Bischof der Böhmisches Brüder und der überragenden pädagogischen Gestalt des 17. Jahrhunderts, sammelt sich das Denken der Zeit wie in einem Brennglas. Zum ersten Mal wird der Gedanke der Bildung «ganz zu Ende gebracht, das erste umfassende Einheitsschulsystem entworfen, Bildung als lebenslanger Prozess gedacht, mit dem die Vernunft zu ihrer gesellschaftlichen Ordnung freigesetzt werden soll» (Heydorn 2004b, Bd. 4, S. 68). Comenius weiß um die große Aufstiegsperspektive, die das neu herausziehende Zeitalter verspricht. Aber er weiß auch um die Wirren der Zeit, ist selbst

Leidtragender und Verfolgter des Dreißigjährigen Kriegs. Es ist diese Erfahrung krisenhafter gesellschaftlicher Umbrüche und des Mangels an Orientierung, die uns mit Comenius verbindet. Dennoch – oder besser: gerade deshalb – setzt er auf aufklärendes Wissen. Der Weg der Bildung läuft über die Aneignung der Welt, der Dinge, in kollektiver Vernunft. In seinen weit gespannten pädagogischen Entwürfen verfolgt Comenius ein fundamentales Anliegen: ein Ordnungswissen in den Subjekten aufzubauen, das ihnen erlaubt, in den Lauf der Dinge ordnend einzugreifen (vgl. Pongratz 1989, S. 170 ff.). Ziel der Bildungsarbeit ist in eins aufklärerische Erkenntnis und Normierung der Praxis. Beides fügt sich für Comenius noch bruchlos ineinander: Aus Bildung folgt rechtes Handeln und auf Dauer eine gerechte Weltordnung. Und diese Ordnung lässt sich demonstrieren. Wir begegnen ihr in Comenius' Schriften auf Schritt und Tritt, am anschaulichsten wohl im «Orbis sensualium pictus» (vgl. Comenius 1978), dem in Bildern aufgespannten Weltenkreis.

Humboldt: In solchen Welt- und Leitbildern wird Bildung als überindividuelle Lebensform anschaulich verdichtet und konkretisiert. Doch setzt gerade deren Konkretheit der Pädagogik des Aufklärungszeitalters unüberwindliche Grenzen. Diese werden spätestens dann erfahrbar, wenn die gesellschaftlichen Umbrüche sich derart beschleunigen, dass zukünftige Entwicklungen der Vorstellungskraft entgleiten. Die Comenius und die nachfolgenden Aufklärungspädagogen bestimmende Intention, Bildung in konkreten Repräsentationen zu verdichten, wandert unter dem Druck des gesellschaftlichen Modernisierungsschubs zu Beginn des 19. Jahrhunderts gleichsam nach innen: Mit Beginn der Industriegesellschaft werden Bildungsprozesse notwendig universalisiert und formalisiert, das heißt, sie werden «bilderlos». Man könnte auch sagen: Sie werden offen für eine Vielzahl von noch unbestimmten Zukunftsprojektionen. Entsprechend gewinnt die Idee der Bildung einen zugleich abstrakten und dynamischen Grundzug (vgl. Euler 1989, S. 300 ff.). Sie wird nun fassbar als im und durch das Subjekt wirkende «Kraft», als im Subjekt angelegte, sich ausspinnende Idee, wie es bei Humboldt heißt (vgl. Humboldt 1980, S. 376 ff.). Der Weg in die gesellschaftliche Wirklichkeit folgt also nicht mehr äußerlichen Ordnungsvorstellungen, sondern wird über abstrakte, innengeleitete Prozeduren besorgt: über die

selbsttätige Erschließung der Welt, über den nicht vorab definierbaren Selbstentwurf des Subjekts. Entsprechend findet Bildung ihr Ideal in der schöpferischen, allseits gebildeten Persönlichkeit (vgl. Menze 1965, S. 114 ff.). An diesem Ideal hielt das Bürgertum bis ins 20. Jahrhundert hartnäckig fest – auch dann noch, als es längst brüchig zu werden begann. Sich mit dem All in Einklang zu wissen, degeneriert schließlich zur ideologischen Scheinwelt des Bildungsbürgers. Der kritische Stachel des Humboldtschen Bildungsidealismus, dass der Mensch die ganze Menschheit in sich trage, ist dem Bildungsphilister des 19. Jahrhunderts längst abhanden gekommen. In ihrem extremsten Missbrauch liefert die bürgerliche Bildung noch der modernen Barbarei ein gutes Gewissen: Der NS-Lagerkommandant, der sonntags seine Rosen züchtet und abends bei klassischer Musik Entspannung sucht, führt die endgültige Perversion idealistischer Bildung vor Augen. Der große bildungstheoretische Entwurf Humboldts geht im Schutt des Dritten Reichs unter.

Adorno: Es ist so gesehen kein Zufall, dass das Nachkriegsdeutschland mit dem abgewirtschafteten Bildungsidealismus des 19. Jahrhunderts nichts mehr zu schaffen haben mochte (vgl. Litt 1963, S. 100 ff.). Dessen ungeachtet nimmt Adorno in den 1960er Jahren noch einmal den zurückgelassenen bildungstheoretischen Faden auf. Das muss verwundern, denn in Adornos gesellschaftskritischen Reflexionen ist kein Platz für eine Restauration bildungsidealischer Positionen. Dennoch beharrt er darauf, dass gerade mit dem Verfall von Bildungstheorie ein offensichtlicher Anachronismus an der Zeit sei: nämlich «an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog» (1972, S. 121). Adornos Solidarität mit Bildungstheorie angesichts ihres Niedergangs schöpft aus der intensiven Erfahrung dessen, was ins leer geräumte Feld subjektiver Bildung einsickert: nämlich ein verkrüppelter Bewusstseinszustand, der sich als «sozialisierte Halbbildung» (ebd., S. 93) etabliert. Das, was Subjektivität und Bildung einstmals ausmachen sollte – Erfahrung und Begriff –, degeneriert zur «Halbbildung». Der Begriff Halbbildung verweist auf die eigentümliche Zerrissenheit der Bildung in zwei Hälften: in die Anpassung an das gesellschaftlich Benötigte (Qualifikation) und die ohnmächtige Welt des schönen Scheins (Kultur), verwandt mit der Hierarchie von Hand- und Kopfarbeit und der Trennung von Natur- und

Geisteswissenschaft (vgl. Bierbaum 2006). Das «Kraftfeld» der Bildung erstartet in isolierten und fixierten Kategorien. An die Stelle von Erfahrung – als «lebendiger Beziehung» zu den Gegenständen der Bildung – treten einschnappende Erfahrungsraster, die von der aktuellen Kulturindustrie pausenlos bedient werden. Halbbildung – das ist nicht die halbe Bildung, sondern ihr Gegenteil. Das ist die Einebnung differenzierter Reflexion zu stupider Informiertheit, dem bloßen Gestus des Bescheidwissens; das ist die Preisgabe ästhetischer Sensibilität zugunsten konsumierbaren Mülls (vgl. Adorno/Horkheimer 1981, S. 141 ff.).

Heydorn: Genau dagegen aber erhebt die kritische Gesellschaftstheorie Einspruch. Angesichts von Funktionalisierungsprozessen, die die Menschen differenzlos aufsaugen und ausweiden, beharrt sie auf Differenzen, auf Unterschiedenheit, auf der Besonderheit des Besonderen oder – wie der komplizierte Adornosche Terminus lautet – auf «Nichtidentität» (vgl. 1973a, S. 149 ff.). Es ist Heydorns Verdienst, diesen Differenzen im Bildungssystem mit präzisiertem Blick nachgegangen zu sein (vgl. 2004a, S. 244 ff.). Zwar rückt die Gesellschaft unserer Tage den Bildungsprozess zusehends unter den Begriff der Verwertung und kehrt auf diese Weise die Intention von Bildung geradezu ins Gegenteil: Die Menschen werden befreit, indem sie von ihrem Bewusstsein befreit werden. Doch ist es zugleich dieser ökonomisch vorangetriebene Verwertungsprozess im Bildungssystem, der seinen Widerpart einfach nicht loswird: die Aktualisierung autonomer Subjektivität. In der Weise, wie die technologische Gesellschaft unaufhörlich Rationalität akkumuliert, bringt sie selbst das Mittel hervor, mit dem es möglich wird, zum Zwangszusammenhang auf Distanz zu gehen. Denn Rationalität hält die Möglichkeit bereit, der eigenen Borniertheit innezuwerden. Sie lehrt den Zweifel, die Differenz, die Kritik. Die «Gefahr» wächst nun objektiv, dass das Subjekt «aus der Summe seiner Funktionen hervortritt und sie auf sich selber bezieht» (Heydorn 2004c, S. 262).

Dazu aber braucht es Menschen, die um ihre Stärken wissen und sie gebrauchen können, Menschen, die über den Tag und die begrenzten Umstände hinausblicken können. «Das Ich muss geschichtlich erstarkt sein, um über die Unmittelbarkeit des Realitätsprinzips hinaus die Idee dessen zu konzipieren, was mehr ist als das Seiende» (Adorno 1973a,

S. 389). Um dieses «Mehr» geht es, die Möglichkeit eines Lebens, das in den Herrschaftsprozeden der bürgerlichen Welt nicht aufgeht. In der unversöhnlichen Kritik am Bestehenden bewahrt kritische Bildungstheorie die Idee eines besseren, eines versöhnten Weltzustands, in dem jede und jeder «ohne Status und Übervorteilung» (Adorno 1972, S. 70) verschieden sein könnte.

3. Erstes Fazit

Wollte man auf dem Hintergrund dieser theoriegeschichtlichen Selbstvergewisserung einen kritischen Bildungsbegriff für die Gegenwart umreißen, so wären es drei wesentliche Dimensionen, die das aktualisierte Begriffsverständnis markieren:

Von Comenius wäre zu lernen, dass Bildung ohne aufgeklärte Weltkenntnis ihren Begriff verfehlt. Zwar ist der kunstvoll aufgespannte comenianische Bogen pansophischen Wissens längst zerbrochen. Jedoch tritt in der Informationslawine unserer Tage immer mehr der Anspruch an kritische Bildung hervor, eine reflektierte Urteilskraft zu entfalten. *Bildung also bedeutet Sachkompetenz, Kritik und Urteilsvermögen* (vgl. Euler 1999, S. 267 ff.).

Von Humboldt wiederum wäre zu lernen, dass dies alles nicht als intellektuelle Attitüde Sinn macht, sondern nur als Moment einer eigenständigen und widerständigen, individuellen Lebensfigur. Zwar ist es keinem Individuum heute mehr vergönnt, sich in idealistischer Manier als ungewordenen Mittelpunkt der Welt zu begreifen. Der Humboldtische Gedanke jedoch, dass die Individuen sich selbst aufgegeben sind, lässt sich heute in einem radikalen Sinn fortschreiben: als Idee der ästhetischen Gestaltung des eigenen Lebens (vgl. Foucault o. J., S. 133 ff.). Mit der gesellschaftlichen Entstrukturierung von Lebensmustern wächst Bildung eine entscheidende Aufgabe zu: *Bildung zielt auf das – zugleich schwierige und gefährdete – Kunststück individueller Selbstkonstitution.*

Solche Selbstkonstitution jedoch erfordert eine Kraft zur Differenz, zur Unterschiedenheit und Entschiedenheit, die im Widerstand reift. Von Adorno und Heydorn wäre entsprechend zu lernen, dass Bildung

ihre Stärke gerade daraus gewinnt, sich in den Widersprüchen der Gesellschaft zu verorten.

Bildung heißt also, den gesellschaftlichen Widerspruch von eingeforderter Selbständigkeit und aufgeherrschtem Zwang aufzunehmen und auszutragen, um einer Aussicht habhaft zu werden, die über die jeweils vorfindliche Realität hinausführt.

In diesem Sinn wird Bildung zum Anstoß zu einem Leben und Denken, das sich der modernen Erfahrung der Vorläufigkeit und Überholbarkeit aussetzt. Bildung als Überschreitung bedeutet, sich nicht in den Ruinen der eigenen Vergangenheit einzurichten, sich nicht im Identitätspanzer eines festgefügt Selbst zu verschließen (vgl. Luther 1985). Wer dem entgehen will, darf dem Fragmentarischen der modernen Existenz nicht ausweichen. Die Erfahrung mit gebrochener Identität ist schmerzlich; doch bringt sie ein Moment von Freiheit ins Spiel, das aller kritischen Bildung unterliegt: das Recht, ein anderer zu sein, das Recht auf Nichtidentität, das Recht auf Differenz.

4. Aktuelle Problematisierungen und Neubestimmungsversuche

Die theoriegeschichtliche Skizze, mit der die Überlegungen zum Problem der Bildung eingeleitet wurden, hat das systematische Zentrum des Bildungsbegriffs freigelegt: Selbstbestimmung. Bildung ist nicht transitiv bestimmbar wie andere pädagogische Praxen (z. B. jemanden erziehen oder qualifizieren). In bildungstheoretischen Überlegungen geht es vielmehr um die Bedingungen der Möglichkeit von Selbstbildung. «Deshalb findet sich in bildungstheoretischen Argumentationen immer ein kritisches Potenzial gegenüber pädagogischen Verantwortungs- und Steuerungsansprüchen» (Schäfer 2005, S. 154). Indem Bildung Selbstbestimmung intendiert, setzt sie die Einzelnen zu sich frei; sie gewinnt eine notwendig emanzipatorische Dimension. Die Selbständigkeit im Denken, die Fähigkeit, das Selbstverständliche zu bezweifeln und Zwecke zu setzen, weisen über jede Form der Fremdbestimmung hinaus. Mündigkeit markiert die grundsätzliche Unabhängigkeit vom Urteil anderer. Bildungsprozesse beziehen sich von daher nicht nur auf heran-

wachsende Menschen, die zu den durch Sozialisation und Erziehung übernommenen Selbstverständlichkeiten in Distanz treten und sie womöglich zurückweisen. Bildung wird vielmehr zur grundsätzlichen Infragestellung gesellschaftlicher Bedingungen, die Menschen unter Zugzwang setzen und ihre Möglichkeiten einschränken. Aus Sicht der Bildung, die radikal auf Freiheit verweist und (bei Humboldt ausdrücklich) auf die Nicht-Festgelegtheit der Individuen Bezug nimmt, steht Vergesellschaftung als soziale Überformung individueller Selbstbestimmung schlechthin unter Kritik. Denn die Integration in gesellschaftliche Zusammenhänge, die mit der Vermittlung von Wissen und dem Einüben von Können einhergeht, bedeutet stets auch, sich gesellschaftlichen Erfordernissen anzupassen und fremden Ansprüchen zu unterwerfen. Als Befreiung aus der Fremdbestimmung gerät Bildung in eine selbstwidersprüchliche Situation: Sie muss verneinen, was sie bedingt. Dieser Selbstwiderspruch der Bildung ist Ausgangspunkt moderner Bildungstheorie und beschäftigt sie bis heute.

Wie weiter unten noch dargelegt wird, hoffte traditionelle Bildungstheorie darauf, dass sich der Selbstwiderspruch mit dem Fortschritt der Menschheitsgeschichte auflöst. Obwohl diese «humanistische Illusion» (vgl. Schäfer 1996) inzwischen zerstoßen ist, plädieren die wenigsten modernitätskritischen Autoren dafür, Bildung als unrealistische Utopie einfach zu verabschieden. Vielmehr steht bei aller Unterschiedlichkeit häufig der Versuch einer «Neufassung» von Bildung – wie Heinz-Joachim Heydorn es formulierte (vgl. 2004b) – im Zentrum der Bemühungen. Die einschlägigen Analysen und Neubestimmungsversuche sind vielfältig und stützen sich auf verschiedene Theoriehorizonte (Postmoderne, Dekonstruktion, Diskursanalyse, Phänomenologie, Kritische Theorie etc.). Als Ausdruck wissenschaftlicher Forschung verstehen sie sich eher als Suchbewegungen denn als Definition von Bildung; eine schlichte Definition würde ihren problematischen Gegenstand verfehlen. Anhand zweier spezifischer Konstellationen – «Freiheit und Vernunft» sowie «Identität und Differenz» – soll im Folgenden ein Einblick in aktuelle Fragestellungen und Argumentationen zum Bildungsbegriff gegeben werden.

Freiheit und Vernunft: Problematisch erscheint aus modernitätskriti-

scher und postmoderner Perspektive die moderne Suche nach Einheit und Versöhnung, die – wie die historische Erfahrung hinreichend zeigt – in der gesellschaftlichen Realität oftmals ins Gegenteil umschlägt und schließlich gewaltförmig auftritt. Indem alles Unversöhnliche ausgeschlossen, alles Fremde ausgemerzt werden soll, stehen die «großen Erzählungen» (vgl. Lyotard 1993) von der Höherentwicklung der Menschheit in Gefahr, Gewalt und Unterwerfung zu legitimieren. Auch die neuhumanistische Bildungstheorie Humboldts lässt sich als solch eine Suche nach der möglichen Versöhnung von Individuum und Gesellschaft lesen. Bildung als Vervollkommnung soll Mensch und Welt zusammen- und zur Entfaltung führen. Der Idee nach schließt sich auf dem Weg der gesellschaftlichen Höherentwicklung die Freiheit der Individuen mit der Allgemeinheit der Vernunft zusammen.

Im «klassischen» Verständnis Humboldts und insbesondere Hegels führt Bildung als Prozess der verstehenden Auseinandersetzung der Individuen mit der sie umgebenden Welt zu «immer komplexer werdenden, aber zugleich integrierten Vorstellungshorizonten und damit zu einer allgemeiner gebildeten Person» (Schäfer 1997, S. 41). Diese individuelle Selbstvervollkommnung wird als Teil menschheitlicher Fortentwicklung gedacht: Es ist die Allgemeinheit objektiver Vernunft, in die sich die Einzelnen hineinentwickeln sollen. Die Vorstellung einer wechselseitigen Vermittlung von individueller Freiheit und gesellschaftlicher Rationalität aber setzt voraus, dass Bildungsprozesse vernunftgeleitet verlaufen. Die Vernunft selbst erscheint als der vorgegebene Rahmen, in den sich die Selbstbestimmung der Individuen durch Bildungsprozesse einzufügen hat.

Aus vernunft- und modernitätskritischer Perspektive negiert diese Vorstellung subjektiver Autonomie die Unhintergebarkeit individueller Freiheit. Denn die Unterwerfung unter die Zumutung der Vernunft *bricht* mit der radikal gedachten Freiheit der Individuen. Wird Bildung als *kontinuierlicher* Übergang von individueller Freiheit zu vernünftiger Autonomie konzipiert, dann wird deren brüchiges Verhältnis ausgeblendet; die Versöhnung von Freiheit und Vernunft erweist sich letztlich als Illusion. Das humanistische Bildungsideal, das diese Illusion nährt, kann nicht beantworten, «warum sich die Individuen in ihrer Auseinander-

setzung mit der Welt von Vorstellungen einer Vervollkommenung, einer Höherentwicklung leiten lassen sollten» (ebd., S. 35). Denn historisch wie auch empirisch lässt sich feststellen, dass die Beziehung von individueller Selbstbestimmung und einer als human, vernünftig oder moralisch verstandenen Allgemeinheit nicht notwendig entsteht, sondern kontingent bleibt, also: zwar möglich, aber keineswegs zwingend ist.

Für Alfred Schäfer (1996) stellt sich das «Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion» daher als unlösbare Aporie dar: Wenn der Begriff Bildung auf die Verbindung von individueller Freiheit und vernünftigem Miteinander abzielt, muss sich Bildungstheorie zugleich der Brüchigkeit und Kontingenz einer solchen Verbindung bewusst bleiben. Einerseits kann sich Bildung nicht in der Entfesselung der Willkürfreiheit der Individuen erschöpfen, in der bloßen Zurückweisung und Selbstbehauptung gegenüber vorgegebenen Standards und Normen, da diese Freiheit ihre Grenze an der Freiheit der anderen gewinnen muss. Andererseits kann Bildung ebenso wenig ihre Kriterien schlicht durch die Orientierung an vorgegebenen Verhältnissen oder Idealen gewinnen, da diese Vorgaben der Freiheit widerstreiten. Stellt Bildung sich ihrer widersprüchlichen Situation, muss sie auf doppelte Weise kritisch werden: Mit Bezug auf die negative, weil unverfügbare Freiheit der Individuen kritisiert Bildung zum einen die gesellschaftliche Standardisierung und Funktionalisierung der Menschen. Zum anderen entgeht auch die Bezugnahme der Bildung auf individuelle Freiheit nicht der Kritik, denn die Individuen bleiben von Beginn an in gesellschaftliche Verhältnisse, in soziale Selektion und Hierarchisierung verstrickt. Wird das Verhältnis von individueller Freiheit und gesellschaftlichem Allgemeinen als Problem der Bildung ernst genommen, ohne es durch theoretische Umdeutungsversuche aufzulösen, dann rückt die Frage, wie Kritik und Selbstkritik der Bildung zueinander ins Verhältnis zu setzen sind, ins Zentrum der Bildungstheorie.

Identität und Differenz: Neben dem Problem des Verhältnisses von individueller Freiheit und (der immer schon gesellschaftlich vermittelten) Vernunft verweist die Idee einer Höherentwicklung durch Aneignung von Welt auf ein weiteres Problem: Die Vorstellung einer Integration von Welt im Rahmen von Bildungsprozessen setzt voraus, dass das In-

dividuum mit sich identisch ist oder zumindest werden kann, dass es also möglich ist, im Durchgang durch die Vielgestaltigkeit der Welt auf höherer Ebene zu sich zurückzufinden. Dieses Verständnis von «Bildung als Höherentwicklung» blendet jedoch eine bestimmte Erfahrung grundsätzlich aus: die Erfahrung nämlich, dass die Auseinandersetzung eines Individuums mit Unbekanntem dessen Selbst- oder Vorverständnis nicht zwangsläufig ergänzt bzw. ersetzt, sondern mit bisher Geglaubtem oder Gewusstem in Konflikt geraten kann. Unter Integrationsgesichtspunkten verweist alles Irritierende, alles, was (Selbst-)Zweifel hervorruft, lediglich auf eine nötige Horizonterweiterung, die das Disparate «aufzuheben», also zu vermitteln vermag. Bildung erscheint so als Mittel der Identitätssicherung und -erweiterung; innere Spannungen und Differenzen beschreiben lediglich defizitäre, zu überwindende Zustände.

Zur Selbsterfahrung moderner Individualität gehört jedoch, dass sie sich weder völlig durchsichtig ist noch werden kann: Ein Individuum lässt sich nicht abschließend identifizieren bzw. entzieht sich – auch für sich selbst – einer rational einholbaren Identität. Doch übersteigt nicht nur das Individuum in seiner individuellen Freiheit alle Versuche seiner Identifikation: Auch die Welt, das andere, anhand dessen die eigene Individualität sich bilden soll, geht in den Aneignungs- und Verfügungsphantasien nicht auf. Steht die gelungene Integration als Ziel der Bildung von vornherein fest, dann wird das andere und Fremde verkürzt auf die Zwecke der Selbstanreicherung des Subjekts. Die Andersheit des anderen würde «damit als das negiert, was sich der Identitätsbildung des Aneignenden nicht fügt, was diese infrage stellen könnte» (Schäfer 2000, S. 188 f.). Statt sich in Frage stellen zu lassen, dient der instrumentelle Zugriff auf Selbst und Welt letztlich dem Ausbau des eigenen Herrschaftsanspruchs: «Die möglichst zweifelsfreie Erkenntnis der Objekte (zu denen auch der Mensch gehört) soll ... zu einer Souveränität des erkennenden Subjekts gegenüber dem Erkannten führen» (Schäfer 2005, S. 167).

Angesichts der Fragwürdigkeit bildungstheoretischer Vorstellungen, die auf kontinuierliche Höherentwicklung abzielen, suchen modernitätskritische Ansätze nach Alternativen zum Selbstbehauptungsmodell

des souveränen Subjekts. Unter Rückgriff auf Adorno schlägt Schäfer vor, Bildung als Wahrnehmung einer «doppelten Differenz» zu begreifen: «derjenigen zur auch in der Aneignung fremd bleibenden Welt und derjenigen im eigenen Selbst» (ebd., S. 163). Bildung in diesem Sinn kann nicht länger an der Steigerung von Souveränität orientiert werden, sondern nimmt die Grenzen souveräner Verfügung über sich und andere bewusst in sich auf. Es käme demnach darauf an, eine Sensibilität auszubilden, mit der sich das im Aneignungsprozess Entziehende, weiterhin Fremde, dennoch wahrnehmen ließe. Die Herausforderung besteht darin, das Unverständene nicht als irrational abzuwerten, sondern es vielmehr als Differenz in der Erkenntnis selbst und damit als Verunsicherung ernst zu nehmen. Diese Verunsicherung bedeutet aber nicht, dass individuelles Handeln oder sozialer Austausch unmöglich werden, sondern bildet geradezu deren Voraussetzung: Erst wenn es keine Gewissheit über die richtige Art des Handelns gibt, kann dieses als frei gelten, denn sonst wäre es bloße Ausführung. Dementsprechend kann erst dann von Pluralismus als freiem Zusammenleben gesprochen werden, wenn die Unterschiede zu den Perspektiven der anderen weder durch Ignoranz noch durch hierarchische Strukturen eingeebnet werden, wenn die Andersheit des anderen anerkannt wird und in den zwischenmenschlichen Beziehungen Bedeutung erlangt (vgl. Büniger 2005).

Aufgrund der konstitutiven Rolle des bzw. der anderen für das jeweilige Selbstverhältnis kann Bildung nicht mehr allein als Selbstbildung begriffen werden. Auch wenn eine transitive Rede von Bildung weiterhin ausgeschlossen bleibt, betonen doch verschiedene zeitgenössische Autoren die innere Differenz, die durch die Vermitteltheit des Selbstverhältnisses durch «Anderenverhältnisse» entsteht (vgl. Meyer-Drawe 2000; Wimmer 1996). Diese Selbstentzogenheit kann jedoch bewusst und damit zu einer Erfahrung eigener Art werden, zu der sich das Individuum wiederum verhalten kann. In diesem Sinn sind die Unbestimmtheit und Undurchschaubarkeit individueller Selbstverhältnisse ein Ausdruck individueller Freiheit. Bildung als dezentrierende Erfahrung von unaufhebbarer Differenz wird dann zum Ausgangspunkt eines veränderten Selbst- und Anderenverhältnisses; sie enthält eine unhintergehbare ethische Dimension: Die Orientierung an Gerechtigkeit verweist auf eine

Haltung, die sensibel den (eigenen) Tendenzen zur Ausblendung und gewaltförmigen Vereindeutigung von Differenzen widersteht; ein «Ethos», das in der Erfahrung von Heterogenität und Dissens auszubilden wäre (vgl. Reichenbach 1997; Koller 1999).

5. Bildungstheorie im gesellschaftlichen Kontext

Bildung, so zeigt sich, kann als Problem des Zusammenhangs von Selbstbestimmung, Kritik und Ethik verstanden werden, dessen Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen die Bildungstheorie untersucht. Dabei ist unter inhaltlichen und systematischen Gesichtspunkten zu berücksichtigen, dass sich das Problem der Bildung nicht zu jeder Zeit stellte. Vielmehr verweisen die Realität der Bildung und das Interesse an ihrem Begriff auf spezifische gesellschaftliche Bedingungen: Erst wenn die Fähigkeit der Menschen, selbständig zu denken und zu urteilen, an Bedeutung gewinnt und nicht mehr allein die Einordnung in einen als sinnvoll unterstellten Kosmos bzw. die Akzeptanz eines unerkennbaren Weltzusammenhangs verlangt ist, erhält Bildung besondere Relevanz. Sie wird zur systematischen Einübung der Freiheit, aus eigenem Ermessen Zwecke zu hinterfragen und gemeinsam mit anderen neue zu setzen. Auch wenn sich die Realität der Bildung «nicht kausal aus sozialen und ökonomischen Bedingungen» (Ruhloff 2006, S. 289) herleiten lässt, können die gesellschaftlichen Verhältnisse doch die Möglichkeiten von Bildung forcieren und erweitern oder ihnen im Weg stehen und sie funktionalistisch vereinnahmen. Mit anderen Worten: Zwar wird in verschiedenen Fassungen des Bildungsbegriffs bis heute auf die Nichtherstellbarkeit von Bildung insistiert, aber die Realität der Bildung steht in Beziehung zu den gesellschaftlichen Interessen ihrer Herstellung oder Verhinderung.

Die Geschichte der Bildung ist somit nicht zu trennen von der Geschichte gesellschaftlicher Herrschaft: In antiken und feudalen Gesellschaften waren es Sklaven und Leibeigene, die die Bedingungen dafür schufen, dass wenige andere am Privileg organisierter Bildung teilhaben konnten. Diese Beschränkung der Bildung auf eine patriarchale Minder-

heit wird mit den emanzipatorischen Leistungen des Bürgertums beiseite geräumt. Mit Hilfe von Bildung werden traditionelle Vergesellschaftungsmuster feudaler Standeszuweisung aufgebrochen, die Schwierigkeiten der Selbsterhaltung durch technologische Revolutionen abgemildert. Erst unter diesen Bedingungen kann Bildung die institutionelle Form einer Schulpflicht für alle annehmen, die tendenziell auf Egalität verweist. Zugleich aber steht institutionalisierte Bildung unter dem Anspruch, die Reproduktion der bürgerlichen Gesellschaft zu gewährleisten, denn nur über die von jedem Einzelnen zu erbringende Integrationsleistung kann der gesellschaftliche Status quo gesichert werden. Bildung wird damit zum Angebot, dieser Integrationsleistung selbständig und lebenslang nachkommen zu können. Allerdings erweist sich Bildung als «Angebot» besonderer Art: ein Angebot nämlich, dass die Gesellschaftsmitglieder um ihrer Selbsterhaltung willen nicht ausschlagen können. Eben darin drückt sich der Umschlag der antifeudalen Befreiungsbewegung in die bürgerliche Herrschaftsgesellschaft aus (vgl. Koneffke 1994). Auch in der bürgerlichen Gesellschaft bleibt Bildung gespalten: in Allgemeinbildung und Ausbildung, deren Unterscheidung die Hierarchie aus Kopf- und Handarbeit bestimmte, bis auch diese Differenz von der Funktionalität überholt wird und Bildung unter der Definitionsmacht der Herrschaft neue Formen annimmt, um weiterhin Eliten und Ausgeschlossene zu produzieren. Das gesellschaftliche Bedürfnis nach Bildung, aus dem schließlich zunehmend Bildungszwänge folgen, unterliegt dabei nicht nur bestimmten Produktionsbedingungen, sondern der Notwendigkeit zur Produktivitätssteigerung unter Konkurrenzbedingungen. Zur Steigerung der Produktivität werden die konkreten Bedingungen der Produktion permanent der Kritik ausgesetzt; zu dieser Kritik sollen alle Beteiligten qualifiziert und befähigt werden. Die Ausbildung des Abstraktionsvermögens wird funktional, das heißt, das kreative und selbständige Denken wird zugleich auf Innovationszwecke festgelegt und dadurch paralyisiert. In der benötigten und eingeforderten Kreativität und Selbständigkeit drückt sich die widersprüchliche Gemengelage von Bildung und Herrschaft in der Gegenwart aus: Die Gesellschaft macht den Einzelnen Mut, sich ihres Verstandes zu bedienen – sie macht also mit der von Kant formulierten Forderung der Aufklärung ernst –, aber

nicht im Hinblick auf die Freiheit der Menschen, sondern auf ihre Funktion. Emanzipationsprozesse und Unterwerfungsstrategien werden auf diese Weise miteinander verkoppelt: «Bildung ist ein ebenso mächtiges Instrument der Veränderung, wie sie Instrument von Stabilisierung ist» (Heydorn 2004d, S. 162).

Unter diesen Bedingungen kommt der Bildungstheorie die Aufgabe zu, die widersprüchliche, mehrdeutige Realität der Bildung selbst zu analysieren. Sie zielt darauf ab, die in modernen Bildungsinstitutionen sich etablierenden Zwänge bewusst zu machen und so aufzubereiten, dass diese wiederum zum Gegenstand von Bildungsprozessen werden können. Blendet Bildungstheorie hingegen den gesellschaftlichen Kontext aus, in dem Bildung relevant und zum Problem wird, dann läuft sie Gefahr, gegenwärtige Macht- und Herrschaftsformen zu bestätigen und so die Möglichkeiten der Bildung zu unterlaufen. Wenn beispielsweise das humanistische Bildungskonzept aufgrund seiner identitätslogischen Prämissen unter Kritik gerät (vgl. Kap. 4), dann reicht es nicht aus, die Idee des «Selbstwerdens» durch die Vorstellung vom «Anderswerden» zu ersetzen. Denn das «Anderswerden» erweist sich nicht minder als Ausdruck einer bestimmten Vergesellschaftungslogik, die die Individuen zur flexiblen und permanent mobilen Lebensgestaltung im Sinne eigenverantwortlicher Anpassung an ständig wechselnde Anforderungen nötigt. Mit anderen Worten: Ohne Reflexion auf den gesellschaftlichen Kontext läuft die Kritik am traditionellen Gehalt des Bildungsbegriffs leer. Die Betonung von «Andersheit», Unverfügbarkeit oder Unbestimmtheit im Bildungsprozess eignet sich als theoretisches Korrektiv einer (sozial-) technologischen Machbarkeitsvorstellung von Bildung nur, solange die Theorie ihr Verhältnis zur gesellschaftlich vermittelten Realität der Bildung im Blick behält. Wird dieser Zusammenhang von Theorie und Praxis, ihr gesellschaftlicher Ort, aus der Reflexion ausgeschlossen, bleibt damit nicht nur die reale Funktion der Bildung unverstanden, sondern auch ihr überschüssiges Moment ungenutzt.

6. Zweites Fazit

Modernitätskritische bzw. postmoderne Analysen des Bildungsbegriffs weisen die in diesem angelegte Konzeption autonomer Subjektivität als illusorische und idealistische Überhöhung zurück. Sie machen damit auf systematische Schwächen und problematische Konsequenzen des traditionellen Bildungsbegriffs aufmerksam, der auf Höherentwicklung und Vervollkommenheit zielte. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass Bildung dadurch ihre emanzipatorische Perspektive gewann: «Subjektive Autonomie» und «gesellschaftlicher Fortschritt» wirkten im Zuge historischer Entwicklungen als Maßstäbe der Kritik an unvernünftigen, herrschaftlichen Verhältnissen. Die vernunft- und identitätskritischen Einsprüche aktueller Bildungstheorie erscheinen so gesehen als «Kritik der Kritik» (Euler 1998, S. 217 ff.). So berechtigt diese Kritiken der Grundlagen der Kritik auch sein mögen, sie provozieren die Frage, was an die Stelle traditioneller Bestimmungen der Bildung tritt bzw. wie sich diese Neubestimmungsversuche zu dem gesellschaftlichen Kontext verhalten, in dem sie stehen.

Wie auch immer die einzelnen Ansätze die Frage beantworten, durch Neubestimmung von Bildung kann theoretisch nicht (auf)gelöst werden, was aufgrund gesellschaftlicher Praxis zum Problem der Bildung wird. Ein neues Bildungs*ideal* kann nicht das Ziel einer (selbst-)kritischen Theoriebildung sein. Ideale müssen notwendig von den Spannungen und Mehrdeutigkeiten abstrahieren, in die Bildung realiter verstrickt bleibt, und blenden mithin aus, in welcher Beziehung sie selbst zu den herrschenden Verhältnissen stehen. Was Max Horkheimer über Definitionen angemerkt hat, gilt auch für Ideale: Sie «mögen widerspruchlos sein, die Wirklichkeit aber, in der wir leben und die von den Begriffen getroffen werden soll, ist widerspruchsvoll. Eine Weise der Erkenntnis, die davon nicht Zeugnis ablegte, ließe ihrem Gegenstand keine Gerechtigkeit widerfahren» (1985, S. 410). Statt die Verstrickung von Bildung in Herrschaft und Macht durch theoretische Verschiebungen überwinden zu wollen, kommt es darauf an, sich den Widersprüchen moderner Vergesellschaftung zu stellen, die sich im Bildungsbegriff zu Wort melden.

Für bildungstheoretische Reflexion ist daher die Einsicht entschei-

dend, dass Bildung nicht erfunden werden muss: Bildung findet bereits statt. Neufassung der Bildung bedeutet nicht Neuerfindung. Jede begriffliche (Neu-)Bestimmung muss auf die gesellschaftliche Realität der Bildung Bezug nehmen: nicht als Abbild, nicht als schlichte Verdopplung der Realität in der Theorie, sondern als Kritik. Eine in diesem Sinn *kritische* Bildungstheorie setzt fort, was jedem Bildungsprozess eigentümlich ist: die Distanzierung von vermeintlichen Gewissheiten. Wenn Bildung von der Realität distanziert (ebendies ist für die innovative Reproduktion der Realität funktional), distanziert Bildungstheorie von der Realität der Bildung. Mit anderen Worten: Damit Bildung die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht blindlings reproduziert, muss sich Bildungstheorie als Kritik der Bildung verstehen. Begriffskritik weist so verstanden über den Begriff hinaus auf die Widersprüche bürgerlicher Gesellschaft. Sie mischt sich ein als Kritik der empirisch vorfindlichen Bildungspraxis, die nicht zu trennen ist von herrschender (Bildungs-)Politik.

Bildungstheorie ist so gesehen ohne empirische Bildungsforschung nicht zu haben. Gleichwohl geht Bildung als «Möglichkeitskategorie» nicht in den Verhältnissen auf, die sie hervortreiben und zugleich begrenzen. Das Verhältnis von Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung erweist sich als Spannungsverhältnis eigener Art; es gewinnt vor allem im Rahmen der aktuellen Bildungsreform an Schärfe.

7. Bildungsphilosophie und Bildungsforschung

Einerseits knüpft die empirische Bildungsforschung explizit an den normativ-auflärerischen Gehalt neuzzeitlicher Bildungsreflexion an, indem sie die ungleiche Verteilung von Bildungschancen, die soziale Determination von Bildungsbiographien, beruflichen Positionen und gesellschaftlichem Status nachweist und kritisch in den Blick rückt. Andererseits sollen die mit ihrer Hilfe gewonnenen Daten zur Grundlage einer Orientierungs- oder Maßnahmenforschung werden, die die Absicht verfolgt, «intentional und daher ziel- und zukunftsorientiert» (vgl. Tippelt 2006, S. 139) in Bildungsprozesse einzugreifen. Genau diese Absicht aber widerstreitet der bildungstheoretischen Einsicht, dass Bil-

dung etwas ist, das sich gerade nicht planmäßig herstellen oder bewirken lässt. Die Lösung dieses Dilemmas wurde und wird noch immer in einer Vor- oder Unterordnung von Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung gesucht: Führten bis in die 1960er Jahre empirisch-pädagogische Forschungen ein Schattendasein unter der Vorherrschaft eines hermeneutischen Theorieverständnisses, so kehrte sich seitdem das Verhältnis geradezu um. Bildungsphilosophie soll sich derzeit mit der Rolle einer «Hilfswissenschaft» bescheiden, die vornehmlich der Begriffsklärung oder wissenschaftstheoretischen Legitimation von empirischer Bildungsforschung dient.

Beide «Lösungsversuche» greifen zu kurz: Während die idealistische Tradition des Bildungsdenkens sich allzu oft damit begnügt, die Möglichkeiten gelungener Individuierung jenseits gesellschaftlicher Wissens- und Verhaltensimperative vorzustellen (was einem imaginären Wunschenken in die Hände arbeitet), operiert die empirische Tradition mit der gewagten Zuschreibung von gewonnenen Daten zu identifizierbaren Ursachen bzw. Urhebern (was allumfassende Messbarkeit imaginiert und das Undurchschaubare personaler Selbstverhältnisse ausblendet).

«Eine empirische Forschung, die Personbildungsprozesse untersucht, muss Aussagen der Untersuchung als Ausdruck einer sie generierenden Struktur betrachten, was durch diese Aussagen nicht gedeckt ist, sondern eine äußerst gewagte Interpretation ist, die immer schon von der Voraussetzung eines Täters hinter dem Tun ausgeht, die nicht selbstverständlich ist» (Schäfer 2006, S. 88).

Das Problem der Undurchschaubarkeit des individuellen Selbstverhältnisses (vgl. Kap. 4) holt die empirische Bildungsforschung – vor allem in Gestalt der Biographieforschung – ein und stellt sie vor eine unlösbare (oder zumindest unabschließbare) Aufgabe: nämlich Empirie als Annäherung an etwas Unzugängliches zu konzipieren. Will man nicht hinter die Einsicht zurückfallen, dass Selbstthematisierung und Selbstverfehlung notwendig einander bedingen, dann wird Bildungsforschung zum Versuch, etwas zu sagen, was genaugenommen alle begrifflichen Möglichkeiten übersteigt. «Qualitative Bildungsforschung kann so als Versuch verstanden werden, das Nichtidentische (im Sinne Adornos),

also das Nicht-Identifizierbare und Nicht-Messbare von Bildungsprozessen zur Geltung zu bringen» (Koller 2006, S. 118). Anstatt Bildung als standardisierbare Größe schlicht zu behaupten und durch permanente Evaluation à la PISA die Kontrolle zu erhöhen, könnte mit einer so verstandenen Bildungsforschung den Machbarkeitsphantasien und Leistungsimperativen gegenwärtiger Bildungspolitik entgegengetreten werden.

Für das Verhältnis von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung bedeutet dies, ein Bewusstsein der unvermeidlichen Grenzen empirischer – quantitativer wie qualitativer – Bildungsforschung wachzuhalten, damit die Bildungspraxis nicht unter Vorspiegelung einer unabweishen Faktizität zum Exerzierplatz politischer Steuerungsimperative verkommt. Nur die offengehaltene Differenz der unterschiedlichen Forschungs- und Diskursformen könnte dem Anspruch kritischer Bildungsreflexion, sich als Differenzdenken zur Geltung zu bringen, gerecht werden.

1.5 Didaktik und Unterricht

Didaktik ist, sehr weit gefasst, die Wissenschaft vom Lehren und Lernen. In einem engeren Sinn befasst sie sich mit Lehren und Lernen unter institutionellen Bedingungen. Hier treten, je nach Blickrichtung, eher die Bildungsinhalte oder die Lernprozesse in den Vordergrund. Im Folgenden wird das Feld der Didaktik anhand schulischen Lernens aufgefächert und systematisiert. Dabei wird auch das Verhältnis zwischen Didaktik und empirischer Lehr-Lernforschung thematisiert.

1. Angebot und Nutzung – ein Modell für Unterricht

Bei der Konzeption und der Analyse von Unterricht spielen neben den unterschiedlichen Lehr- und Lerntheorien, die zur Anwendung kommen, auch die Fachinhalte eine zentrale Rolle. Kron (2004, S. 42) definiert in seinem Grundlagenwerk fünf Bestimmungen der Didaktik nach Gegenstandsfeldern:

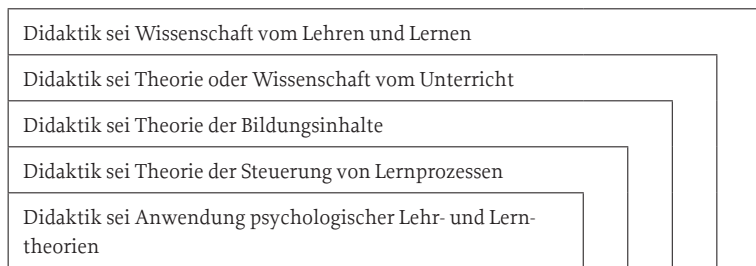


Abbildung 1: Bestimmungen der Didaktik nach Gegenstandsfeldern
(Kron 2004, S. 42)

Mit Fragen des Lehrens und Lernens auf allen Stufen des Bildungssystems und in allen inhaltlichen Lernbereichen befasst sich die *allgemeine*

Didaktik. Ewald Terhart (2002) unterscheidet darin vier unterschiedliche Theoriefamilien (dazu auch Blankertz 1969/2000):

1. *Bildungstheoretische Ansätze* verstehen Unterricht als Prozess der Auseinandersetzung einer nachwachsenden Generation mit ausgewählten Bildungsgütern, wobei für die Lehrperson die Auswahl und Anordnung dieser Bildungsgüter im Mittelpunkt steht. Typischer Vertreter ist Wolfgang Klafki.

2. *Lehrtheoretische Ansätze* nehmen Unterricht aus der Perspektive der planenden und analysierenden Lehrperson wahr und versuchen, ihr gesicherte Informationen zur Gestaltung des Unterrichts in die Hand zu geben. Typische Vertreter sind Paul Heimann und Wolfgang Schulz.

3. *Kommunikationstheoretische Ansätze* konzentrieren sich auf den Prozess und die Auswirkungen der sozialen Interaktion im Klassenzimmer, wobei Unterricht als Situation verstanden wird, in welche die Beteiligten ihre individuellen Motive und Vorerfahrungen einbringen. Typische Vertreter sind Walter Popp, Horst Rumpf und Rainer Winkel.

4. Die neueste Theoriegruppe besteht aus *konstruktivistischen Ansätzen*, welche (mit unterschiedlicher «Radikalität») von der Vorstellung ausgehen, dass alles Wissen subjektiv konstruiert ist, dass Lernen ein Akt der Ko-Konstruktion in Gemeinschaften ist und Lehrkräfte dieses Lernen nicht erzeugen, sondern nur anregen können. Typische Vertreter sind Edmund Kösel, Reinhard Voss, Horst Siebert und Kersten Reich.

Das *Forschungsgebiet* des Lehrens und Lernens wird in jüngerer Zeit immer stärker von der *empirischen Lehr-Lernforschung* pädagogisch-psychologischer Provenienz beansprucht, sodass Terhart (2005b, S. 3) u. a. deren aktuelle Ansätze und Gruppen als «Erbschaftsanwärter» der allgemeinen Didaktik bezeichnet. Aus empirischem Blickwinkel wird Lernen dabei weniger in Bezug auf Normativität, sondern auf seine psychologischen Grundlagen hin mit dem Ziel erforscht, «Merkmale guten Unterrichts» wissenschaftlich zu validieren. Die eher fachdidaktisch ausgerichtete Lehr-Lernforschung untersucht Lernen innerhalb einer bestimmten Domäne und befasst sich mit der Entwicklung von Begriffen und Konzepten eines Fachs. Dass Unterricht an Fachlichkeit gebunden ist und es eigentlich kein «inhaltsfreies» Lernen gibt, befördert die Idee einer Substitution der allgemeinen Didaktik durch eine Aufsummierung

fachdidaktischer Ergebnisse in der Lehr-Lernforschung. Da aber Lehrkräfte für den Umgang mit Lernenden, Klassenführung, Interaktionsformen, Schulentwicklung usw. Kompetenzen benötigen, die weit über (Fach-)Didaktik hinausgehen, laufen neueste Ansätze eher auf eine konzeptuelle und inhaltliche Annäherung von allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lernforschung hinaus (Terhart 2005b).

Der vorliegende Beitrag stellt Didaktik und Unterricht im Spannungsfeld zwischen allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lernforschung dar und orientiert sich dabei an einem Modell von Helmut Fend (1998), das die Prozesse des Lehrens und Lernens unter den Aspekten von Angebot und Nutzung beschreibt. Nimmt man die *Perspektive der Akteure* ein, erscheint Unterricht als Austausch unter Menschen mit ungleichen Rollen und ungleichen Voraussetzungen über eine Sache. Die das schulische Lehren und Lernen konstituierende Ungleichheit liegt in der Art, in der sich die Handelnden auf die Sache verstehen, um die es im Unterricht geht. Die Lehrenden sind Expertinnen und Experten im Umgang mit dieser Sache, den Lernenden kommt die Rolle der Novizinnen und Novizen zu. Ziel des schulischen Lernens ist es, dass die Lernenden eine gewisse Expertise in ausgewählten Bereichen eines Fachs erwerben. Mit Fends Modell, das häufig zur Beschreibung von Unterricht und seiner Gelingensbedingungen benutzt wird (Reusser/Pauli 2006; Ruf 2003; Helmke 2003), lässt sich die Struktur des Unterrichts in allgemeiner Weise bestimmen. Im Zentrum steht dabei die Begegnung der lehrenden und lernenden Akteure mit der Sache, und zwar in einer konkreten Lehr-Lernsituation und im Rahmen der Institution Schule. Entscheidend für den Ertrag des Unterrichts ist die Passung von Angebot und Nutzung (vgl. Abbildung 2).

«Die zentrale Hypothese besteht in der ... Annahme, dass optimale Lernergebnisse dann zu erwarten sind, wenn ein bestmögliches Angebot maximal von den Schülern genutzt wird» (Fend 1998, S. 321).

Am Ertrag des Unterrichts wirken vielfältige Stützsysteme auf allen Ebenen des Systems Schule mit. Das betrifft die Ebene des Schulsystems, die Ebene der Schule, die Klassenebene und die Personenebene der Lehrkräfte und Lernenden. Lehrkräfte haben dabei drei große Aufgaben zu

bewältigen. Sie müssen dafür sorgen, dass Fachwissen in genügender Qualität und Quantität verfügbar ist, sie müssen Bedingungen schaffen, damit die Schülerinnen und Schüler dieses Angebot auch im Sinne des Curriculums und der Lernziele nutzen können, und sie müssen den Lernertrag feststellen. Das Angebots-Nutzungs-Modell macht aber auch deutlich, dass die Lehrperson nicht für alles verantwortlich ist, was im Unterricht geschieht. Zur Qualität von Angebot und Nutzung trägt einerseits das Bildungssystem als Ganzes bei, das Rahmenbedingungen setzt und Ressourcen zur Verfügung stellt. Ebenso bedeutsam sind andererseits die Stützsysteme des sozialen Umfelds (Kollegen, Familie, Altersgruppen), welche Traditionen verkörpern, Werte vermitteln, Kontrolle ausüben, Zuwendung schenken, Anregung geben, Entwicklungen ermöglichen oder verhindern, Selbstvertrauen fördern oder Angst erzeugen.

Bei der Suche nach einer optimalen Passung von Angebot und Nutzung im Unterricht sind die Tätigkeit der Lehrerin bzw. des Lehrers und diejenige der Schülerinnen und Schüler die beiden entscheidenden Variablen, wobei diese nicht als unabhängig voneinander zu betrachten sind. Es ist denkbar, dass ein Lehrer, eine Lehrerin hochmotiviert ist und ein hervorragendes Angebot macht, aber die Schülerinnen und Schüler können oder wollen es nicht nutzen. Und umgekehrt: Die Lernenden sind hochmotiviert und erbringen hervorragende Leistungen, aber die Lehrkraft sieht und nutzt das nicht. In beiden Fällen ist die Unterrichtsqualität gering, weil zwar Höchstleistungen erbracht, diese aber nicht erkannt und genutzt werden. Es scheint, dass die Wirksamkeit der Anstrengungen, die von den Menschen im Unterricht erbracht werden, umso höher ist, je gleichmäßiger sie sich auf Angebot und Nutzung verteilen. Geht man davon aus, dass im Rahmen eines Unterrichtsarrangements nicht unbegrenzte Ressourcen zur Verfügung stehen, wird die kluge Verteilung der verfügbaren Zeit und Energie auf Angebot und Nutzung zu einem vordringlichen Element der Unterrichtsgestaltung.

Aus diesem Grund stellen wir die Suche nach dem optimalen Zusammenwirken von Angebot und Nutzung unter den institutionellen Bedingungen des schulischen Unterrichts ins Zentrum dieses Beitrags und folgen dabei nicht der traditionellen Gliederung der didaktischen

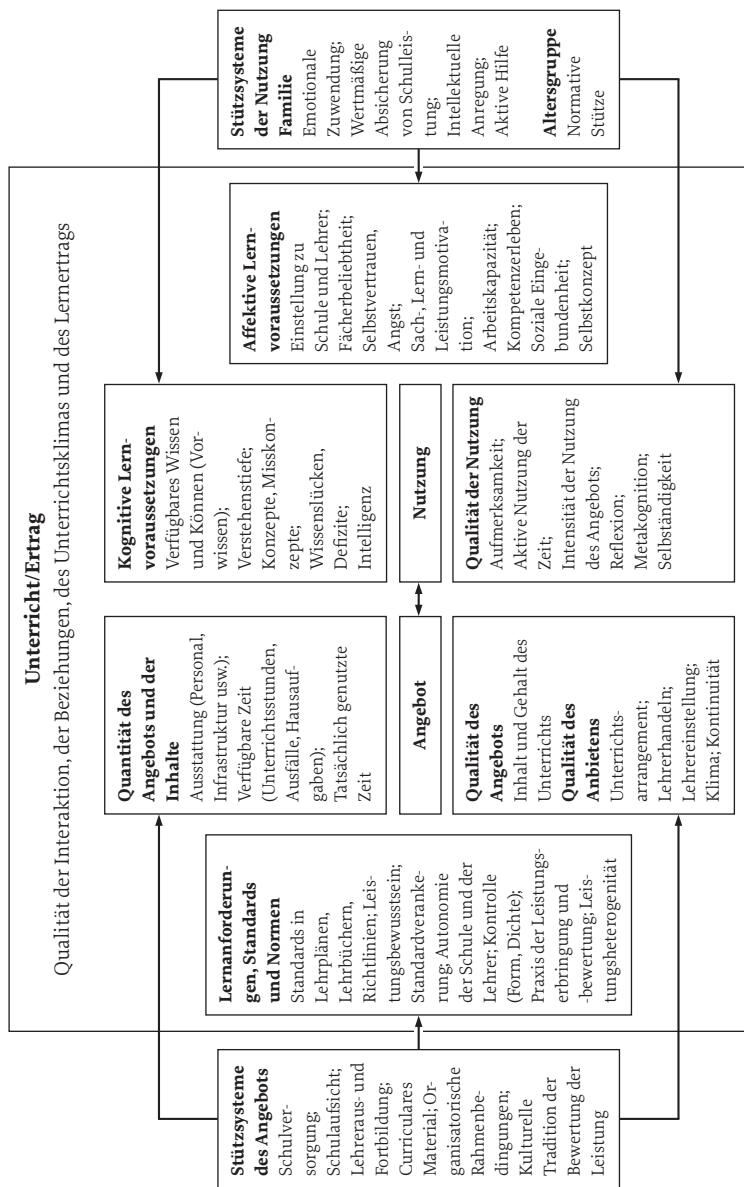


Abbildung 2: Angebots-Nutzungs-Modell, nach Fend (1998, S. 322)

Unterrichtskonzepte nach den verschiedenen Theoriefamilien (wie z. B. Terhart 2002). Vielmehr dient uns die Frage nach dem Verhältnis von Angebot und Nutzung als systematisierende Orientierung im Feld der didaktischen Unterrichtstheorien.

2. Das Verhältnis von Angebot und Nutzung in ausgewählten Unterrichtsmodellen

Im Hinblick auf das Verhältnis von Angebot und Nutzung unterscheiden wir drei Grundpositionen der didaktischen Theoriebildung. Entscheidend ist dabei, worauf bei der Gestaltung von Unterricht die Aufmerksamkeit in besonderem Maße gerichtet ist, auf das Angebot, auf die Nutzung oder auf deren wechselseitige Bedingtheit. Entsprechend unterscheiden wir:

1. eine angebotsorientierte Unterrichtsgestaltung,
2. eine nutzungsorientierte Unterrichtsgestaltung,
3. eine Unterrichtsgestaltung, in der das Wechselspiel von Angebot und Nutzung im Zentrum steht.

2.1 Angebotsorientierte Unterrichtsgestaltung:

Das Angebot reguliert die Nutzung

Das ist die Position einer Vermittlungsdidaktik: Das Angebot bestimmt die mögliche Nutzung im Voraus und in engen Grenzen. Die dem Angebot untergeordnete Nutzung zielt dabei auf eine möglichst adäquate, genaue und vollständige Rezeption und Reproduktion dessen, was im Angebot vorgegeben wird. Das Angebot selbst ist in seiner logisch-sachlichen Struktur meist genau vermessen und präsentiert sich als fertiger Unterrichtsinhalt, der nur noch an die Lernenden zu «vermitteln» ist. Entsprechend bemessen sich die Lernerträge der Schülerinnen und Schüler ausschließlich am Angebot. Geprüft wird, ob die im Angebot vorgegebenen Anforderungen in den Lernleistungen der Lernenden eingelöst worden sind oder nicht. Die Prädominanz des Angebots über die Nutzung führt dazu, dass sich der Unterrichtsverlauf hauptsächlich am

Sachanspruch der zu vermittelnden Inhalte orientiert, deren fachliche Regularitäten im Vordergrund stehen. Das kann lähmend auf die Lernenden wirken, da ihnen eine stark rezeptive Rolle zufällt. Die kognitive Hauptleistung seitens der Lernenden besteht vorwiegend im Aufnehmen, Speichern, Reproduzieren und Anwenden der fachlich-regulären Sachverhalte. Das Problem der Ungleichheit der Lernvoraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern wird dabei eher selten als ernsthafte Schwierigkeit erkannt.

Eine stark angebotsorientierte Position findet sich beispielsweise in der curricular-lernzielorientierten Didaktik von Christine Möller (1969) und in der kybernetisch-systemtheoretischen Didaktik von Felix von Cube (1965). Nur wenig Spielraum für die Gestaltung des Unterrichts bleibt der Lehrperson im Rahmen einer *lernzielorientierten Didaktik*. Lerninhalte, Lernziele und Lernleistungen sind hierarchisch geordnet streng aufeinander bezogen, und zwar im kognitiven, im affektiven und im psychomotorischen Bereich. Bei der Hierarchisierung der Lernziele greift Möller (1969) auf die Taxonomie von Benjamin Bloom (1972) zurück: Je komplexer ein Lernziel ist, desto höherrangig ist es. Auf der niedersten Stufe des kognitiven Bereichs geht es um das Speichern von Wissen im Gedächtnis und um die Fähigkeit, dieses Wissen möglichst unverändert reproduzieren zu können. Hier erbringen die Lernenden vor allem Anpassungsleistungen. Möller orientiert sich an einem positivistischen Wissensbegriff: Wissen ist objektiv verfügbar, etwa in Lehrbüchern, und kann durch Instruktion direkt vermittelt werden. Aber auch auf den höheren Stufen bleiben die Lernenden Objekte des streng durchgeplanten Curriculums. Schritt für Schritt steigen sie vom Wissen über das Verständnis und die Anwendung zur Analyse und Synthese auf. Besonders konzentriert auf den Prozess der Anpassung der Lernenden an eine kulturelle Praxis wie Mathematik oder Englisch ist das Modell der *kybernetischen Didaktik* von Cube (1965), in dem die Lehrperson ihre Tätigkeit im Unterricht nicht als Prozess der Steuerung, sondern als Prozess der Regelung versteht. Cube rechnet damit, dass auch in einem gut strukturierten Unterricht nicht alle Lernenden auf Anhieb zum Lernziel gelangen. Darum konzipiert er Unterricht als Regelkreis. Wie ein Regelkreis funktioniert, kann man sich am besten vorstellen, wenn man an

eine Person denkt, die sich das Ziel setzt, wohlig warm zu duschen, und die nun den Regler der Dusche so lange verschiebt, bis der Ist-Wert des Wasserstrahls auf ihrer prüfenden Hand dem Soll-Wert «wohlig warm» entspricht. Am Anfang steht also der Soll-Wert, das Lernziel. Der Regler ist die Lehrstrategie, mit welcher die Lehrperson mit Rücksicht auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, die besonderen Umstände der Klasse und mögliche Störfaktoren festlegt. Das Stellglied, es entspricht dem Mischventil der Dusche, ist die Realisierung der Strategie im Unterricht mit Hilfe von Medien. Die Regelgröße, also der Wasserstrahl der Dusche, sind die Lernenden, die von der unterrichtenden Lehrperson beeinflusst werden und sich mehr oder weniger genau in die erwünschte Richtung bewegen. Bereits nach einer kurzen Phase des Unterrichts kommt der Messfühler in Aktion. Mit Hilfe einer Lernkontrolle stellt die Lehrperson den Ist-Wert fest, ermittelt die Differenz zum Soll-Wert und betätigt den Regler: Sie passt ihre Lehrstrategie an und leitet einen neuen Durchgang durch den Regelkreis an. Dies geschieht so oft, bis Ist-Wert, also Lernertrag, und Sollwert, also Lernziel, übereinstimmen. Der Gedanke der Passung ist hier aufgenommen, aber auf eine mechanistische Weise modelliert.

2.2 Nutzungsorientierte Unterrichtsgestaltung:

Die Nutzung dominiert das Angebot

Diese didaktische Position verkehrt die Vermittlungsdidaktik in ihr Gegenteil, indem sie die Nutzung des Angebots durch die Lernenden als weitgehend *selbstorganisiert* ablaufenden Aneignungsprozess versteht, der durch das Handeln der Lehrerin oder des Lehrers zwar angestoßen, aber keineswegs gesteuert und gewährleistet werden kann. Das Angebot wirkt nicht direktiv, sondern es präsentiert sich als eine Palette von Auswahlmöglichkeiten, sodass die Nutzung kein zielorientierter, steuerbarer Prozess mehr ist, sondern der Dynamik des möglichst freien Konstruierens folgt. Generelles Ziel ist die Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts, wobei besonderes Gewicht auf die Eigenaktivität, Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung beim Lernen gelegt wird. Rolf Arnold und Ingeborg Schüssler sprechen von einer «Ermögli-

chungsdidaktik» (1998, S. 126): «Was wir lernen, hängt ... davon ab, was wir zum Handeln brauchen und was uns wichtig ist. Lernende greifen sich deshalb aus einer Bildungsveranstaltung solche Lern- und Wissensinhalte selektiv heraus, die ihnen zur Bewältigung von Handlungsproblemen ihrer Lebens- und Berufspraxis wichtig erscheinen» (ebd., S. 77). Die Bedingung der «Selbstorganisation der Lernenden» (ebd., S. 81) ist hier zentral, sie erfordert von den Lehrenden eine «pädagogische Gelassenheit» (ebd., S. 80), sofern die Lernprozesse ihren eigenen Kräften überlassen werden müssen. Von den Lehrenden wird hier ein neues Rollenverständnis verlangt: Sie sind mehr Coach, Lernbegleiter oder Berater als Wissensvermittler. Das Angebot oder Lehrerhandeln ist gegenüber den möglichst freien Konstruktionen der Lernenden subsidiär, sodass sich die Eindeutigkeit der sachlich-inhaltlichen Strukturen in eine Pluralität von Perspektiven und Thematisierungsweisen aufzulösen droht. In dieser Relativierung jeglichen verbindlichen Sachanspruchs liegt denn auch die Schwierigkeit einer rein nutzungsorientierten Auffassung von Unterricht, was sich auf das Ermitteln der Lernerträge der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Diese bleiben weitgehend individualisiert, weil die fachlichen Regularitäten in ihrer Verbindlichkeit nur unzureichend in den Blick genommen und reflektiert werden.

Einer stark nutzungsorientierte Position findet sich vorwiegend in den konstruktivistischen Didaktiken, beispielsweise in der *systemtheoretischen Variante* bei Kösel (1995), Voss (2002) und Siebert (2003) und im *erkenntnistheoretisch-reformpädagogischen Konstruktivismus* von Reich (1998a, b, 2005). Nach Siebert gelten Lernende als «autopoietische, selbstreferentielle, operational geschlossene Systeme» (2003, S. 5), die keine direkte Steuerung von außen erfahren können. Möglich sind nur «Perturbationen», also Störungen oder Anregungen, die das System zu einer Modifikation seiner Organisation anstoßen können. Die Lernenden konstruieren ihr Wissen und Können und ihre Sicht der Welt aus ihren eigenen immanenten System- und Struktureigenschaften heraus. Weil die Wissensbildung ausschließlich individuell, immanent und selbsttätig erfolgt, kann es keine «Vermittlung» und keinen «Transport» von Wissen geben. Die Hauptkritik der konstruktivistischen Didaktiken richtet sich daher gegen den «Mythos der Wissensvermittlung» (Voss

2002, S. 40), moniert wird die «Nutzlosigkeit von Belehrungen» (Siebert 1996). Auch Reich stimmt in diese Kritik der traditionellen Didaktik der Wissensvermittlung ein. Weil das Wissen grundsätzlich fragwürdig geworden ist, gebe es keinen verbindlichen Orientierungsrahmen mehr. Oberstes Ziel einer neuen Pädagogik und Didaktik muss es nach Reich sein, die «ungeheure Perspektivenvielfalt» (1998b, S. 141) der menschlichen Lebenswelten ernst zu nehmen, statt sie zu überspielen und zu vereinheitlichen. Das bedeutet, dass dem Beobachter und Lernenden eine «weitgehende Freiheit im Umgang mit der Auswahl von Perspektiven» zugestanden wird (Reich 2005, S. 193). Reich wendet sich in diesem Sinn gegen eine Festschreibung von Verbindlichkeiten und plädiert für «imaginäre Projekte und symbolische Wagnisse» (1998b, S. 390). Er formuliert das Kernanliegen seiner reformpädagogisch-konstruktivistischen Pädagogik folgendermaßen: «Am wichtigsten aber ist, dass man, wenn man schon in einem Denkansatz zur Ruhe gekommen ist, alles fördert, was diese Ruhe verstört» (ebd., S. 392). Dabei vertraut er der «Vision einer imaginären Erneuerung». Lerntheorie und Didaktik tun nach Reich gut daran, diese «Kräfte der Imagination» zu nutzen (ebd., S. 141 f.).

2.3 Unterrichtsgestaltung im Wechselspiel von Angebot und Nutzung

Erst wenn Angebot und Nutzung in einen wechselseitigen Zusammenhang gebracht werden und einander bedingen, kann von einer wirklichen *Passung* gesprochen werden. Das bedeutet, dass das Angebot die Nutzung zwar eröffnet und vorzeichnet, aber die Bedingungen und Möglichkeiten der Nutzung ihrerseits die Ausgestaltung des Angebots bestimmen. Die Sichtweisen, Voraussetzungen und Interessen der Lernenden müssen in der Auswahl und Konzipierung des Angebots berücksichtigt werden. Die Unterrichtsinhalte gelten dabei als grundsätzlich veränderlich und veränderbar. Schulisches Lernen braucht also *variable Lehr-Lern-Arrangements* (Apel 2005; Sacher 2006). Diese bieten einerseits authentische Lernumgebungen an, sodass sich die Lernenden mit ihren Erfahrungen, Sichtweisen und Problemen einbringen können und situiertes Lernen möglich wird. Andererseits dienen die Lehr-Lern-

Arrangements der Aneignung bewährter fachspezifischer Verfahren und Arbeitsweisen, die nicht immer neu erfunden werden sollen. Es geht um Anleitung, um das Bewältigen bestimmter Aufgaben und Fragestellungen und um Einübung, wobei auch immer die fachlichen Regularitäten in den Blick genommen und reflektiert werden sollen. Das situierte Lernen ist im Unterricht auch als angeleitetes, systematisches Lernen zu verstehen. Ziel- und aufgabenorientierte instruktionale Lernprozesse in klaren fachlichen Kontexten und Anforderungen verbinden sich also mit aktiv-konstruktiven Lernprozessen, die auf individuelles und selbsttätiges Lernen zielen. Befunde aus der empirischen Lehr-Lernforschung bestätigen, dass Instruktion für erfolgreiches Lernen unverzichtbar ist (Apel 2005, S. 48f.). Instruktion als Angebot darf die mögliche Nutzung aber nicht im Vorherein regulieren, sondern soll zu aktivem Lernverhalten und selbsttätiger Auseinandersetzung mit den Sachverhalten *herausfordern*. Bei einer solchen Betrachtung ergibt sich auch ein anderer Blick auf die Lernerträge der Schülerinnen und Schüler (vgl. Kap. 4).

Vertreter einer solchen Angebot und Nutzung verbindenden Position wären zahlreiche zu nennen, wir verweisen an dieser Stelle auf die Ansätze im Umfeld der *empirischen Lehr-Lernforschung*, welche eine «Erneuerung der didaktischen Kultur des Lehrerhandelns» (Reusser 2006, S. 151) bzw. eine neue Lern- und Lehrkultur insgesamt einfordern. Vor allem die Ergebnisse der lern- und kognitionspsychologischen Forschungen der letzten Jahrzehnte haben zu gestiegenen Ansprüchen an die Gestaltung von Lern- und Lehrumgebungen geführt und verlangen eine Erweiterung des Verständnisses schulischen Lernens. Das impliziert einen «konstruktivistischen Lernbegriff» (Reusser 2001, S. 109). Demgemäß erfolgt «eine wirksame Informationsaufnahme in tätiger Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand (aktiv), in einem bestimmten Kontext (situativ), gemeinsam mit anderen (interaktiv). Dabei werden neue Informationen mit bereits vorhandenen verknüpft (kumulativ) und Strukturen aufgebaut (konstruktiv). Lernen ist dann am erfolgreichsten, wenn der Schüler das Ziel kennt, auf das er hinarbeitet (zielgerichtet), und sein Vorgehen kompetent überwacht und steuert (selbstreguliert) ... Nach diesem erweiterten kognitionspsychologischen Verständnis von Wissenserwerb ist Lernen ein aktiver, konstruktiver, kumulativer und

zielorientierter Prozess, der in Lerngemeinschaften und in bestimmten Kontexten abläuft und metakognitiv gesteuert wird» (Stebler u. a. 1994, S. 231 f.). Dabei ist der Erwerb domänen- oder bereichsspezifischen Wissens unabdingbar. Das heißt, es sind fachinhaltliche Kontexte notwendig, damit Lernen immersiv in der Auseinandersetzung mit Sachthemen und kulturellen Inhalten erfolgen kann.

Sofern der Fokus dieses konstruktivistischen Lernverständnisses auf der individuellen und interindividuellen Wissensbildung liegt, trifft die Bezeichnung «wissensbasierter Konstruktivismus» von Gabi Reinmann-Rothmeier und Heinz Mandl die Sache prägnant. Lernen wird «als eine persönliche Konstruktion von Bedeutungen interpretiert, die allerdings nur dann gelingt, wenn eine ausreichende Wissensbasis zur Verfügung steht» (2001, S. 626). Reinmann-Rothmeyer/Mandl schlagen eine gemäßigte «integrierte Position» (ebd., S. 624) zwischen instruktionalen und konstruktivistischen Ansätzen vor, wobei sich ihre Bestimmung der Kriterien moderner Lehr-Lern-Arrangements weitgehend mit den von Rita Stebler u. a. genannten deckt. Zur Gestaltung eines problemorientierten Unterrichts empfehlen sie die folgenden Leitlinien: «situiert und anhand von authentischen Problemen lernen», «in multiplen Kontexten lernen», «unter multiplen Perspektiven lernen», «in einem sozialen Kontext lernen» und «mit instruktionaler Unterstützung lernen» (ebd., S. 626 f.). Gerade die «Balance» (ebd., S. 645) zwischen instruktionalen und konstruktivistischen Ansätzen macht diesen pädagogisch-psychologischen Konstruktivismus ausgesprochen anschlussfähig für die didaktische Theoriebildung (vgl. z. B. Peterssen 2001; Kiper/Mischke 2002; Dubs 1995).

3. Kann Unterricht den Sachen und den Menschen gleichermaßen gerecht werden?

Es ist kein Zufall, dass Unterricht im Normalfall angebotsorientiert ist. Und es ist auch kein Zufall, dass Versuche, den Schülerinnen und Schülern mehr Raum zu geben, in einen nutzungsorientierten Unterricht münden. Der Versuch, einen Unterricht zu gestalten, der weder

einseitig von der Sache noch einseitig von den Menschen her bestimmt wird, scheint das System Schule an seine Grenzen zu führen. In einem solchen Unterricht müssten sich die beteiligten Menschen (Lehrende und Lernende) als teilnehmende Subjekte verstehen, die sich über die Sache und ihre Verbindlichkeit verständigen und das Lehren und Lernen zu ihrer gemeinsamen Angelegenheit machen. Die Menschen müssten sich für die Anforderungen der Sache öffnen, und die Sache müsste aus ihrer fachsprachlichen Fixierung befreit werden. Die Menschen würden sich verpflichten, ihre Aufmerksamkeit auf die Sache zu lenken, es wäre ihnen aber auch erlaubt, sich der Sache auf ihre persönliche Weise und in singulären Perspektiven und Wertungen zu nähern. Martin Wagenschein (1989) hat diesen Weg im Auge, wenn er konsequent zwischen der Sprache des Verstehens und der Sprache des Verstandenen unterscheidet. Und Klafki (1985) fasst diesen Sachverhalt im Begriff seiner kategorialen Bildung in abstrakter Form: Erschlossenheit der Person für die Sache und Erschlossenheit der Sache für die Person. Er wendet sich damit dezidiert sowohl gegen die materialen Bildungstheorien, die Bildung einseitig mit enzyklopädischem Wissen gleichsetzen, als auch gegen die formalen Bildungstheorien, die ebenso einseitig nur die Menschen und ihre an beliebigen Inhalten entwickelten Fähigkeiten oder Schlüsselqualifikationen berücksichtigen. Mit seinem Begriff der kategorialen Bildung, der die Lernanforderungen der Sachen in ein dialektisches Verhältnis zu den Lernvoraussetzungen der Menschen bringt, hat er den Maßstab gesetzt, an welchem sich der Ertrag des schulischen Unterrichts messen lassen muss. Der Versuch, einen Unterricht zu gestalten, der weder einseitig von der Sache noch einseitig von den Menschen dominiert wird, stellt Lehrende und Lernende vor große Herausforderungen. Das soll unter drei Gesichtspunkten erläutert werden.

3.1 Passung als Koordination von Lernanforderungen und Lernvoraussetzungen

Wenn sich die Lehrperson die Passung von Angebot und Nutzung zur Aufgabe macht, hat sie eine schwierige Koordinationsaufgabe zu lösen: Sie muss das, was von der Sache her *nötig* ist, optimal koordinieren mit

dem, was von den lernenden Personen her *möglich* ist. Macht die Lehrperson die Sache nun aber passend für die Schülerinnen und Schüler, und was hat sie dabei im Blick? Ihr Vorwissen, ihre Lernfähigkeiten und Lerngewohnheiten, ihre Lebenswelten und ihre Interessen? Und wie beschafft sie sich die nötigen Informationen? Oder macht sie die Schülerinnen und Schüler passend zur Sache? Unterstützt sie die Lernenden in ihrer Tätigkeit? Setzt sie Sanktionsmittel oder Motivationstechniken ein, um die Aufmerksamkeit auf die Sache zu lenken? Oder soll durch Selektion eine möglichst homogene Lerngruppe geschaffen werden? Kurz: Wie sieht ein Unterricht aus, der günstige Lernbedingungen schafft? Lev Vygotsky (1978) hat diese Frage in sehr allgemeiner Form beantwortet: Der Unterrichtsgegenstand muss in die Zone der proximalen Entwicklung (ZPD) gebracht werden. Das ist der Ort an der Grenze des Wissens und Könnens eines Lernenden, wo der nächstmögliche Entwicklungsschritt stattfinden könnte, sofern günstige Bedingungen wie etwa die Unterstützung durch andere Menschen dies befördern. Eine Förderung außerhalb der ZPD ist wirkungslos.

Neben der Aufgabe der Koordination von Lernanforderungen und Lernvoraussetzungen stellt sich die grundlegende Frage, wie und wie weitgehend das Geschehen im Unterricht durch Planung gesteuert wird und welche Rolle den Beiträgen der Schülerinnen und Schülern zugesprochen wird. Im Hinblick auf neuere Entwicklungen in der Didaktik lassen sich zwei Arten unterscheiden, wie die Lehrperson planend vorgehen kann (Hofer 2007).

3.2 Welche Rolle spielen die Schülerinnen und Schüler bei der Suche nach der Passung?

Viele Positionen der traditionellen Didaktik gehen vom *Primat der didaktischen Planung* aus, wobei Planung und Realisierung als zwei getrennte, einander nachgeordnete Prozesse aufgefasst werden. Der unterrichtliche Lehr-Lern-Prozess als Bestandteil der methodischen Realisierung ist von der didaktischen Zielbestimmung abgekoppelt.

In der bildungstheoretischen Didaktik beispielsweise analysiert die Lehrperson in einer didaktischen «Vorentscheidung» (Klafki 1975,

S. 128) und «stellvertretend» die Interessen und besonderen Fragen der Lernenden. Dabei wird vorausgesetzt, dass sich nur von der Zielentscheidung her Themenwahl, Lernprozess, Methoden und Medien begründen lassen. Zwar besteht durchaus Raum für Mitbestimmung und Kritik seitens der Lernenden; allerdings kann das Prinzip der Mitbestimmung nicht «als dominierende Basis» (Klafki 1991, S. 125) verstanden werden, da «weder pädagogische (didaktische) Ziele noch Themen oder Medien oder Methoden des Unterrichts *erst* oder *vorwiegend* in der unterrichtlichen Interaktion selbst *hervorgebracht* werden» können (ebd.). Die wechselseitige Passung von Angebot und Nutzung ist hier einer didaktischen Zielorientierung unterstellt. Das Ziel hat Vorrang vor dem Weg (Klafki 1975, S. 86, 142). Die zahlreichen meist sehr differenzierten Planungsmodelle der traditionellen Didaktik folgen in der Regel dieser ziel- bzw. sachorientierten Planung.

Neuere Konstituierungsdidaktiken gehen vom *Primat des Prozesses* aus, was darin zum Ausdruck kommt, dass die Lehrperson gerade nicht «stellvertretend» für die Lernenden auftritt, indem sie deren Interessen im Voraus antizipiert und sich kontrollierend zwischen Lernende und Sache schiebt. Das Erkunden dieser Perspektiven erfolgt vielmehr im Lernprozess durch die aktive Beteiligung der Lernenden. Erst im Unterricht, bei der Auseinandersetzung mit der Sache, lassen sich das Vorwissen und allgemein die personalen Voraussetzungen der Schüler klären (Koch-Priewe 1995).

Diesem Primat des Prozesses in der Unterrichtsplanung tragen verschiedene *schülerorientierte Didaktiken* Rechnung, allerdings in recht unterschiedlichem Maß. Dazu gehören Konzepte des *offenen Unterrichts*, welche Lernen als persönliche, von biographischen Erfahrungen und individuellen Erwartungshaltungen geprägte Tätigkeit auffassen. Dementsprechend sollen «die Schüler aus ihrer Objektrolle befreit und zu Subjekten ihrer Lernprozesse erhoben werden» (Ramseger 1977, S. 23). Die Lehrkräfte geben dabei ihr Planungsmonopol auf, legen die Zielwerte des Unterrichts offen und machen zu ihrer Erreichung verschiedene Angebote (Bönsch 2000, S. 43). Ein erster Schritt in diese Richtung kann das Durchführen von *Übungen nach freier Wahl* sein, wobei die Lernenden ein auf den jeweiligen Lerninhalt abgestimmtes Repertoire verschiedener

Übungsmöglichkeiten erhalten, aus denen sie je nach ihren Interessen oder Bedürfnissen auswählen können. Die Arbeit mit *Tages- und Wochenplänen* bringt eine weitere Partizipationschance für den Unterricht mit sich. Dabei entscheiden die Lernenden selbst, in welcher Reihenfolge sie vorgehen, wann sie «lästige» Aufgaben erledigen oder wie lange sie sich mit einem Sachverhalt auseinandersetzen. Entscheidend ist, dass sie diese Arbeit selber planen und auch Rechenschaft darüber ablegen, ob und in welchem Maß die selbstgesteckten Ziele erreicht wurden.

Während sich bei der selbständigen Bewältigung eines umfangreichen Arbeitspensums Ausdauer, Arbeitsstile und Selbständigkeit der Lernenden entfalten können, legt dabei noch immer die Lehrperson die Unterrichtsinhalte fest. Diese Beschränkung entfällt bei der *freien Arbeit* und teilweise im *Projektunterricht*, wo die Schüler selbst bestimmen, auf welche Weise sie sich mit welchem Sachverhalt auseinandersetzen wollen. Die vollständige Eigensteuerung des Lernens soll ihnen erlauben, eigenen Fragen und Interessen nachzugehen und Schwierigkeiten aus eigener Kraft heraus zu bewältigen. Sie führt oft zu zeit- und kraftraubenden Irrwegen, denen aber in dieser Sicht des Lernens selbst eine erkenntnisfördernde Wirkung zukommt und die deshalb nicht durch vorschnelle reglementierende Eingriffe der Lehrkraft ausgeschaltet werden sollte (Götz 1993). Nur ungenügend geklärt ist bei vielen dieser Ansätze jedoch die Frage nach der Passung zwischen Schülerleistungen und Lernanforderungen, welche entweder ausgeklammert oder – im Sinne eines rein nutzungsorientierten Verständnisses von Unterricht – quasi in die alleinige Verantwortung der Lernenden «abdelegiert» wird.

Einen anderen Weg geht hier das Dialogische Lernmodell (Ruf/Gallin 2005a, b), welches diesen Passungsprozess als Wechselspiel von *Produktion* und *Rezeption* im Unterricht selber konzipiert, wobei alle Beteiligten sowohl *Angebote* machen als diese auch *nutzen*. Damit wird die Passung zu einer Aufgabe gemacht, die Lehrende und Lernende nur im wechselseitigen Dialog lösen können. «Kernidee», «offener Auftrag», «Lernjournal» und «Rückmeldung» sind die vier Instrumente, durch die Produktion und Rezeption fortlaufend miteinander verknüpft werden. Anhand der Kernidee erschließt die Lehrperson «den Gehalt des persönlich rezipierten Fachgebiets» und formuliert einen offenen Auftrag, der die Lernenden

zu einer singulären Auseinandersetzung und Standortbestimmung in der Vorschauerspektive ermuntern soll. Sie sind eingeladen, über das nachzudenken und das ins Spiel zu bringen, was sie besser wissen und können als andere: ihre je individuelle Art der Nutzung des Angebots. Die Spuren dieser produktiven Aneignung dokumentieren sie im Lernjournal. In den Rückmeldungen rezipieren und reflektieren Lehrperson und die Mitlernenden die entstandenen Produkte, woraus neue Kernideen und offene Aufträge gewonnen werden (Ruf/Gallin 2005b, S. 11). Nicht dass alle Schülerinnen und Schüler das Gleiche wissen und können, ist Ziel des Unterrichts, sondern dass sich alle nach Maßgabe ihrer Möglichkeiten in Richtung Expertise entwickeln, ihre Lernfortschritte dokumentieren und ihr Wissen und Können im Rahmen der Lerngemeinschaft produktiv nutzen und unter Beweis stellen. Wichtige Elemente des Lernens sind die Darstellung und Begründung der eigenen Praxis im Umgang mit fachlichen Herausforderungen («Ich mache das so!»), die Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten durch systematische Beschäftigung mit dem, was Lernende sowie Expertinnen und Experten denken und tun («Wie machst du es?»), und die Teilhabe am gemeinsamen Verständnis der fachlichen Praxis, die im Rahmen der Lerngemeinschaft aufgebaut worden ist («Das machen wir ab.» Ruf/Gallin 1995; Gallin/Ruf 1999 a/b). Damit wird didaktische Planung in den Lehr-Lern-Prozess hineinverlegt und erfolgt kontinuierlich, wobei die Nachbereitung des Unterrichts wichtiger wird als die Vorbereitung. Eine «Passung von Angebot und Nutzung» kann allerdings nur gefunden werden, wenn die Lernenden sich aktiv einbringen und in ihren Produktionen die Nutzung des Angebots und damit ihre Konzepte und persönlichen Motive sichtbar machen können (Ruf 2003, S. 11).

3.3 Passung als Mündigkeit in einer Kultur

Macht man die Perspektive der Lernenden zu einem konstituierenden Element des Unterrichts, ändert sich auch die Sicht auf die Bildungsinhalte. Beispiel einer Neueinschätzung der Bildungsinhalte ist die Reform des Curriculums in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts in Deutschland.

Stand lange Zeit die Frage im Zentrum, welche Inhalte der Kultur zu Bildungsinhalten der Schule gemacht werden sollen, wurde die Fragestellung, angeregt durch Reformen im angelsächsischen Bereich, um zwei wichtige Dimensionen erweitert: die Dimension Gesellschaft und die Dimension der Akteure (Kron 1994, S. 300). Saul B. Robinsohn, der die Reform in Deutschland maßgeblich geprägt hat, setzt von allen Faktoren, die ein Curriculum bestimmen, die Lebenssituation der Lernenden an die erste Stelle (1975, S. 79 f.; auch Kron 2004, S. 207). Diese betrifft einerseits die aktuelle Interessenslage und kulturell-gesellschaftliche Befindlichkeit der Lernenden und zielt andererseits auf die Bewältigung zukünftiger Aufgaben. Aus dieser doppelten Funktion für Gegenwart und Zukunft der Lernenden lassen sich die Strukturen des Wissens und auch die Qualifikationen bestimmen, welche diese erwerben sollen.

Im Zuge dieser Reform tritt neben ein vorwiegend hierarchisches Verständnis von Kultur, in welchem der eigenen Kultur der höchste Wert zugeschrieben wird, ein eher egalitäres und pluralistisches Verständnis, das auf die Vielfalt und den Reichtum unterschiedlicher Kulturen einer offenen und demokratischen Gesellschaft verweist. Kulturmündigkeit, zu der Unterricht die Lernenden befähigen sollte, «heißt Mündigkeit in einer Kultur, nicht *für* eine Kultur» (Robinsohn 1975, S. 47). Zur Kompetenz, in einer Kultur zu agieren, gehört damit auch die Fähigkeit, Verständnis und Respekt für andere Kulturen zu entwickeln oder sogar in mehreren Kulturen heimisch zu werden.

Wenn der Vielfalt und Unterschiedlichkeit von nebeneinander existierenden Kulturen und Lebensformen ein Wert beigemessen wird, eröffnet das auch der Didaktik neue Möglichkeiten. Beobachtet man zum Beispiel, wie Mathematikerinnen und Mathematiker mit Fragen und Inhalten ihres Fachs umgehen, erfährt man etwas über die spezifische Praxis der mathematischen Kultur. Ebenso aufschlussreich für die Konzeption eines schulischen Angebots ist es, wenn man beobachtet, wie Schülerinnen und Schüler mit mathematischen Fragen und Inhalten umgehen. Das ermöglicht es nicht nur, Missverständnisse gegenüber der Kultur der mathematischen Praxis explizit zu machen und zu korrigieren, es erlaubt auch, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in einem viel umfassenderen Sinn zu verstehen und zu würdigen, als dies

bei einer bloßen Korrektur der Fall wäre. Fasst man die Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler mit fachlichen Herausforderungen als Tätigkeit auf, die den Regeln einer bestimmten singulären Praxis folgt, die sich aus den bisherigen schulischen und außerschulischen Erfahrungen mit den Inhalten dieses Fachs herausgebildet hat, erweist sich vieles plötzlich als sinnvoll und konsequent, was vorher bloß unverständlich und falsch erschien. Das fachbezogene Tun der Lernenden ist nicht willkürlich, sondern rational, nur orientieren sie sich dabei an anderen impliziten Regeln und Vorstellungen, als Expertinnen und Experten des Fachs das tun. Macht man im Unterricht diese impliziten Vorstellungen und Regeln explizit, wird ein Lernen ermöglicht, das auf einem Wechsel der Perspektive beruht. Und gerade diese Form des Lernens ist unerlässlich, wenn es um den Zugang zu anderen Kulturen geht. Vielfältige Analysen zur Regelmäßigkeit singulärer Praktiken in Arbeiten von Schülerinnen und Schülern finden sich in Ruf/Gallin (2005).

Man muss allerdings realistisch bleiben. Im Unterricht treffen Handelnde aufeinander, die unterschiedliche Rollen innehaben und in unterschiedlichen Lebenswelten verankert sind. Beiden Seiten fällt es nicht leicht, sich als teilnehmende Subjekte ins Spiel zu bringen und den eigenen Beitrag auf den Beitrag des Gegenübers abzustimmen. Auf der einen Seite steht die Lehrperson, die das institutionell verankerte, in seiner Größe und Reichhaltigkeit schon fast erdrückende Angebot verkörpert und die Leistungen beurteilt. Auf der anderen Seite stehen die Schülerinnen und Schüler, die mit ihrer je individuellen Lernbiographie und ihren unterschiedlich wirksamen familiären und sozialen Stützsystemen auf höchst unterschiedliche Weise bereit und in der Lage sind, sich auf das Angebot einzulassen und es im Sinne der Schule zu nutzen. Beide Seiten haben gute Gründe, sich nicht in die Karten blicken zu lassen. Die Lehrkräfte gehen weniger Risiken ein, wenn sie sich hinter den mächtigen Regularien der Gesellschaft und der Kultur verstecken und als deren Vollzugsbeamte auftreten; aber auch die Schülerinnen und Schüler geben sich weniger Blößen, wenn sie das, was sie tatsächlich denken und wollen, geheim halten und sich der Schule so gut wie möglich anzupassen oder zu entziehen suchen.

Mit Blick auf den Ertrag des Unterrichts ist dieser Rückzug der Sub-

jekte allerdings schädlich. Die Lernenden verpuffen ihre Phantasie und ihre Energie im Aufbau von Bewältigungs- bzw. Abwehrstrategien (Holzkamp 1995 spricht von defensivem Lernen), und die Lehrperson sieht sich um die Früchte ihrer Arbeit betrogen. Deshalb lohnt sich jeder Schritt in Richtung auf einen Unterricht, der den Menschen und den Sachen in gleicher Weise gerecht zu werden versucht. Ein großes Potenzial liegt in der Art, wie der Ertrag des Unterrichts ermittelt wird: Wo wird er gesucht? Wann und wie wird er festgestellt? Wie wird er gedeutet? Und wie beeinflusst er den Fortgang des Unterrichts?

4. Von der Leistungsbeurteilung zur Evaluation und Unterrichtsentwicklung

Wir haben bereits mehrfach die Frage nach den Lernerträgen angesprochen, so zu Beginn, als die Frage nach der optimalen Gestaltung des Zusammenwirkens von Angebot und Nutzung gestellt wurde. Wir wollen sie nun wieder aufgreifen und systematisch behandeln. In der Didaktik ist die Frage nach der Feststellung und Bewertung der Lernerträge eine, die vernachlässigt und nur am Rande behandelt wird (Terhart 2002, S. 85 f.; vgl. auch den Beitrag von Krapp in diesem Band). Insbesondere im Licht neuerer didaktischer Konzeptionen muss dies als Fehler bzw. Versäumnis gesehen werden.

Gegenwärtig werden in der Schule die Lernerträge hauptsächlich auf der Seite der Schülerleistungen gesucht. Dieser Fokus der Auswertung auf den Aspekt des Outputs muss kritisch hinterfragt werden, und zwar bezüglich seiner Inhalte wie auch mit Blick auf seine Form und Funktion. Die schulische Leistungsbeurteilung hat eine Affinität zu einem angebotsakzentuierten Vorgehen, bei dem die Schülerinnen und Schüler vorab festgelegtes Wissen erwerben sollen. Nach Abschluss einer Unterrichtseinheit wird untersucht, wie die Lernerträge der Schülerinnen und Schüler ausgefallen sind. In der traditionellen schulischen Praxis sieht das so aus, dass die Schülerleistungen nun in einer speziell gestalteten Situation (vom Typ Klausur) überprüft und anschließend benotet werden. Dabei steht das Interesse, die Schülerinnen und Schüler nach ihrer

Leistung in eine Rangreihe zu bringen, deutlich im Vordergrund. Die Frage der Passung von Angebot und Nutzung taucht in der Geschichte der Schule meist vereinseitigt auf: Wie hat der Schüler oder die Schülerin das Angebot genutzt? Passt der Schüler, die Schülerin auf diese Schule? Die entsprechende Praxis der Leistungsbeurteilung wird seit langem unter messtheoretischen und pädagogischen Gesichtspunkten in Frage gestellt (Sacher 2004; Winter 2004). Von den Lehrpersonen wird sie als ein schwieriger Teil ihrer Berufstätigkeit erlebt, auf den sie sich schlecht vorbereitet fühlen (Terhart/Langkau/Lüders 1999). Die nachträgliche Leistungsfeststellung ist ihrem Inhalt nach wissensakzentuiert. Die methodischen, sozialen und persönlichen Lerneffekte auf Schülerseite werden in der Regel nicht erfasst. Ebenfalls außerhalb der Betrachtung bleiben die Qualität des Angebots, die Unterrichtsmerkmale und -prozesse sowie die sie steuernden Prozesse und Bedingungen (vgl. Abb. 2). Hinzu kommt, dass die so festgestellten Lernergebnisse meist nicht ausreichend für die weitere didaktische Planung genutzt werden bzw. gar nicht genutzt werden können – u. a. wegen der Informationsarmut der Ziffernnoten. Die traditionelle Leistungsbeurteilung ist daher für die didaktische Arbeit und Unterrichtsentwicklung kaum nutzbar und insofern eher kontraproduktiv, als einschränkende Rückwirkungen auf die Lernkultur entstehen: einseitig wissensakzentuiertes Lernen, Lernen auf die Klausur hin.

Im Grundansatz ähnlich ist das Vorgehen der Schulleistungsmessung (Weinert 2001). Es wird versucht, den Output des Unterrichts als Schülerleistung und mit Hilfe standardbezogener Tests zu ermitteln (Stichwort: PISA). Diese entsprechen in weitaus höherem Maß den Anforderungen der Gütekriterien der Pädagogischen Diagnostik als die «Ad-hoc»-Prüfungen der Schule, denn sie sind auf die Erfassung von Kompetenzen gerichtet. Bislang dienen sie vor allem der Evaluation längerfristiger Bildungsprozesse und dem Monitoring des Bildungssystems.

In neueren didaktischen Konzepten, die nutzungsakzentuiert sind, und mehr noch in solchen, die sich konkret für das Wechselspiel von Angebot und Nutzung interessieren, muss die Frage nach den Lernträgen anders gestellt und beantwortet werden, als das beim herkömmlichen Unterricht der Fall ist. Es interessieren dabei nicht mehr

nur Resultate im Sinne erworbenen Wissens, sondern ein sehr viel weiteres Spektrum an Resultaten und auch Bedingungen des Unterrichts. Die Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung richtet sich dann insbesondere auf die Lernvorgänge und die kognitiven Konzepte sowie die Interessen und Motive der am Austausch Beteiligten. Dort, wo z. B. Aufschlüsse über die Vorstellungen der am Wissensbildungsprozess Beteiligten gefragt sind, geht es darum, inhaltliche Aussagen genau darüber zu sammeln und sie unmittelbar in die Gestaltung des laufenden Unterrichts einzubeziehen. Das bedeutet auch, dass die Feststellung der Lernerträge nicht mehr lediglich zum Abschluss einer Unterrichtseinheit erfolgt, sondern – in kleinen Zyklen – bereits in deren Verlauf: z. B. als lernbegleitende Reflexion. In diesem Sinn kann man von «assessment as an episode of learning» (Wolff 1995) oder von «begleitenden Lerndiagnosen» (Winter 2004, S. 78–105) sprechen. Damit ist auch eine Veränderung des Leistungsverständnisses verbunden (ebd., S. 141 ff.). Die Leistungsfeststellung und Leistungsprüfung sind dabei nicht präskriptiv angelegt, sie müssen nachführend (dynamisch) erfolgen in dem Sinn, dass Lern- und Leistungsprozesse rekonstruiert und in ihrer Funktionalität für die Lernerträge des Unterrichts ausgewertet werden können. Aus diesem Grund spielen in modernen Lehr-Lern-Arrangements Lerntagebücher und Portfolios eine bedeutende Rolle. In ihnen werden Spuren der Lernprozesse sowie Lernprodukte gesammelt und gesichert. Diese Dokumentationen erlauben eine gemeinsame, inhaltliche und andauernde Auswertung der Lernerträge. Zudem sind sie geeignet, die Reflexion der Schülerinnen und Schüler anzuregen und auszubilden (Bräuer 2000; Ruf/Gallin 2005a, b; Winter 2006; Häcker 2007). Das Portfolio stellt ein Kernkonzept für eine Modernisierung der Leistungsbeurteilung dar, welche die didaktische Arbeit unterstützt und mit trägt (Winter 2004). Fragen, die dabei unter didaktischer Perspektive gestellt werden können, sind die folgenden:

- Wie weit ist es zu einer Passung von Angebot und Nutzung gekommen?
- Sind die Ziele des Unterrichts erreicht worden?
- Was sind die Lernerträge?
- Welche Lernprozesse und Lernbedingungen waren wirksam?

- Welche Schlüsse können für die weitere didaktische Arbeit und die Planung des nachfolgenden Unterrichts gezogen werden?

Diese Fragen zeigen noch einmal, dass sich die Feststellung und Einschätzung der Lernerträge in neueren didaktischen Konzepten weitgehend verändert. Das betrifft ihre Stellung im Unterrichtsablauf, aber auch ihre Inhalte und ihre Funktion. Die Ansprüche an die Leistungsbewertung steigen damit erheblich, und ihre Realisierung ist mit einer Veränderung der Lehrerrolle verbunden (ebd., S. 102 f.).

Die Frage der Lernerträge richtet sich also auch auf andere Gegenstände als bloß die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Im Sinne der didaktischen Arbeit und der Entwicklung des Unterrichts sind auch die Angebotsseite und Rahmenbedingungen von Interesse, etwa die Einsichten, die über die Anlage des Unterrichts, das Lehrerhandeln und die Eignung der Sache als Lerngegenstand gewonnen werden können. Ihre Auswertung kann zum Anlass für die Verbesserung des Angebots und die Anleitung der Nutzung genommen werden. Hiermit betritt man das Terrain der Unterrichtsevaluation. Sie kann als konsequente Ergänzung der Reform der Leistungsbewertung auf der Ebene des Unterrichts als Ganzes gesehen werden, wobei Erstere bereits Elemente der Unterrichtsevaluation enthält. Von der Unterrichtsevaluation wird heute verlangt, dass sie methodenexplizit, datengestützt und systematisch erfolgt. Für die didaktische Arbeit sind vor allem Ansätze interessant, bei denen die Evaluation mit gezielter Unterrichtsentwicklung verbunden wird (Meyer/Feindt/Fichten 2007), beispielsweise durch wechselseitige Hospitationen, kollegiale Supervision und Beratung, Teamteaching, Arbeit in Qualitätsgruppen, fachlich-pädagogisches Coaching. Aber auch die gemeinsame Auswertung und Entwicklung des Unterrichts mit den Schülerinnen und Schülern – im Rahmen einer Feedbackkultur – ist hier zu nennen (Bastian/Combe/Langer 2003).

Auch für die Unterrichtsentwicklung werden heute zunehmend Standards als Bezugsgrößen genutzt. Solche beziehen sich u. a. auf Qualitätsmerkmale von Unterricht, die im Rahmen der Unterrichtsforschung als wirksam herausgestellt werden (Ditton 2000; Helmke 2003, S. 122 ff.):

- unterstützendes Klima im Klassenzimmer,
- Lerngelegenheiten,

- Orientierung am Lehrplan,
- Aufbau einer Lern- und Aufgabenorientierung,
- innerer Zusammenhang der Inhalte,
- gut durchdachter Unterrichtsplan,
- Übung und Anwendung,
- Unterstützung der Lerntätigkeit,
- Lehren von Strategien,
- kooperatives Lernen,
- kriteriumsorientierte Beurteilung,
- Leistungserwartungen.

Auch wenn solche Merkmale erklärtermaßen keine absoluten Kriterien für den Einzelunterricht bilden können, liefern sie nützliche Bezugspunkte für seine Besprechung und Analyse. So können im Rahmen einer kollegialen Beratung und anhand von Videoaufnahmen oder Lehrportfolios Besprechungen stattfinden, bei denen herausgearbeitet wird, wo die Unterrichtsarbeit bestimmten Merkmalen guten Unterrichts entspricht (Junghans/Feindt 2007; Garner 2006). Standards für Unterrichtsprozesse sind noch kaum verbreitet, sie könnten aber dazu beitragen, die einseitige Orientierung der Evaluation auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zu überwinden.

5. Der Januskopf der Bildungsstandards

In vielen Ländern wird derzeit versucht, Unterricht verstärkt über Bildungsstandards anstatt Lehrpläne zu steuern und so einen «Paradigmenwechsel» von einem input- zu einem «output-orientierten System» herbeizuführen (Klieme u. a. 2003). Standards beschreiben, welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche bis zu einer gewissen Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen, und zwar so konkret, dass sie auch in Aufgabenstellungen umgesetzt und mit empirischen Testverfahren erfasst werden können. Vorläufig liegen ausgearbeitete Bildungsstandards nur für Schülerleistungen vor. Sie werden im Sinne einer stärkeren Output-Orientierung des Bildungswesens als Zielgrößen und Prüfungsvorgaben propagiert. Daher werden sie auch für die didaktische Arbeit

der Lehrerinnen und Lehrer relevant. Sie sind unserer Ansicht nach bezogen auf die unterschiedlichen didaktischen Konzepte in ihrer Wirkung durchaus offen.

Jede Lehrperson wird deshalb klären müssen, ob in ihrem Fach solche Standards existieren und welche Zieldimensionen sie dem Unterricht geben; sie wird überlegen, wie sich diese Ziele in der Auseinandersetzung mit der Sache erreichen lassen; und sie wird bei der Feststellung der Erträge des Unterrichts prüfen, ob die Schüler die geforderten Kompetenzen tatsächlich erworben haben, sowohl hinsichtlich vorliegender Tests sowie weiterer Bereiche des Lernens, die damit nicht geprüft werden können – also vom «Paradigmenwechsel» (noch) nicht erfasst wurden.

Moderne Bildungsstandards gehen von einem funktionalen Lernverständnis aus, sind also ihrem Wesen nach personen- bzw. prozessorientiert («Was kann eine Person mit dem jeweiligen Wissen *tun*?»). In der maßgeblichen Definition nach Franz E. Weinert (1999) wird Handlungskompetenz mit dem Potenzial gleichgesetzt, gewisse Probleme in bestimmten Situationen lösen zu können, was neben kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten auch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten beinhaltet. Diese funktionale Ausrichtung öffnet den Lehrkräften neue Möglichkeiten, den Unterricht mehr auf Personen und Kompetenzen auszurichten anstatt an Fächern und Stoffplänen. Auf Seite der Lernenden beinhaltet sie das Ideal des erfolgreich planenden, in authentischen Situationen handelnden und sich dabei selber kontrollierenden Menschen. Kompetenzstandards passen in diesem Sinn auch zu einer Leistungsbewertung, die sich auf Lernvorgänge und Konzepte erstreckt. Gleichzeitig weisen Bildungsstandards in allen bisher veröffentlichten Varianten deutlich inhaltliche Bezüge auf, folgen also der Sachlogik einzelner Fächer. In Deutsch sollen die Jugendlichen z. B. nicht nur «grundlegende Textfunktionen» erfassen können, sondern spezifisch «Information (z. B. Zeitungsmeldung), Regulierung (z. B. Gesetzestext), ... ästhetische Funktion (z. B. Gedicht)» usw. Von einer solchen Sachorientierung sind auch die Kompetenzmodelle geprägt, welche «zwischen abstrakten Bildungszielen und konkreten Aufgabensammlungen» vermitteln, Entwicklungsstufen innerhalb eines kumulativen

Lernprozesses abbilden und so «Anhaltspunkte für die Unterrichtspraxis» liefern sollen (Klieme u. a. 2003, S. 71). Es handelt sich dabei oft um gestufte Treppenmodelle, welche Kompetenzerwerb in einer linearen Aneignungslogik vom Einfachen zum Komplexen beschreiben (Keller/Ruf 2005). Es ist noch keineswegs entschieden, ob Standards das Lernen in komplexen, authentischen Situationen fördern und untersuchen helfen oder im Gegenteil einer angebotsakzentuierten Vermittlungsdidaktik Auftrieb geben, mit dem entsprechenden Anpassungsdruck auf alle Beteiligten.

Dieser Anpassungsdruck könnte noch verstärkt werden durch die Testaufgaben, welche der Veranschaulichung der definierten Zielvorgaben dienen und mit denen überprüft werden soll, ob «das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt hat» (Klieme u. a. 2003, S. 10). Solche Testaufgaben sind aus methodischen Gründen auf klar definierte und überprüfbare Leistungsdimensionen begrenzt; personale und soziale Kompetenzen erscheinen darin nur bruchstückhaft und drohen marginalisiert zu werden. Die «Macht» der Testung könnte Lehrkräfte dazu verführen, standardisierte, geschlossene Aufgaben unmittelbar zu instruieren und so geforderte Kompetenzen direkt anzusteuern («teaching to the test»).

In der neueren Didaktik wird dieses Problem unter dem Stichwort «Lehr-Lern-Kurzschluss» (Holzkamp 1995, S. 501 f.) diskutiert. Damit würde etwas zum Gegenstand von Unterricht gemacht, was nicht für den Unterricht gedacht ist und offene, selbstständigkeitsfördernde Arbeitsformen gefährden könnte. Kaspar Spinner (2005, S. 89) hat zudem auf die Gefahr eines «doppelten Reduktionsprozesses» hingewiesen: Die Standards sind durchaus anspruchsvoll und die Aufgaben aspektreich. In ihrem Zusammenwirken kann sich aber der Effekt ergeben, dass bei der Beschäftigung mit einer Aufgabe nur noch das interessiert, was im Standard beschrieben ist, oder dass eine Reihe anspruchsvoller Standards bereits als erfüllt gelten, wenn nur eine einzige Aufgabe befriedigend gelöst wurde. Die konkrete Analyse der Nutzung der Angebote wird eher behindert als gefördert.

Überlegungen wie diese zeigen, dass die Wirkung von Standards auf das Bildungssystem und den Unterricht wesentlich vom Umgang der

Lehrkräfte und Lernenden mit ihnen abhängen wird. Wenn auch weiter gehende Bildungsziele erreicht werden sollen, muss der Unterricht über standardisierte Aufgaben weit hinausgehen und den Lernenden Raum und Motivation für Selbsttätigkeit und selbstreguliertes Lernen bieten. Solche Lernformen sind wiederum auf Herausforderung, Anleitung und Beratung durch Lehrkräfte angewiesen, also letztlich auf guten Unterricht.

1.6 Methoden und Medien

Medien und Methoden sind neben Inhalten und Intentionen zwei zentrale Strukturierungsfelder didaktischer Planung. Nachdem zunächst der Zusammenhang zwischen Didaktik – Methoden und Medien geklärt wird (Kap. 1), geht der Beitrag der Frage nach, welche Parameter bei der Methodenwahl zu berücksichtigen sind (Kap. 2). Im Anschluss daran zeigen die Autoren Potenziale digitaler Medien für Lehr/Lernprozesse auf und erläutern deren didaktischen Funktionen (Kap. 3).

1. Zum Zusammenhang von Didaktik – Methoden – Medien

Bei der Planung jedes Lernangebots sind – neben Lehr-Lern-Inhalten und pädagogischen Zielen – einerseits die didaktischen Methoden zu bestimmen, mit denen das Lernangebot aufbereitet werden soll, andererseits die Medien auszuwählen, mit denen es realisiert wird. Didaktische Methoden wären etwa kooperatives oder problemorientiertes Lernen, mit denen bestimmte pädagogische Ziele verknüpft sind. Als weitgehend unabhängig von der Methodenentscheidung ist die Medienwahl einzuordnen: Kooperatives Lernen lässt sich z. B. im schulischen Kontext «face-to-face» oder in einer internetbasierten Arbeitsumgebung realisieren. In Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen des didaktischen Feldes wird man sich für bestimmte Methoden oder Medien entscheiden.

In der Planung von Lernangeboten werden Methoden- und Medienentscheidungen je nach didaktischem Ansatz oder Modell verschieden gewichtet. Wolfgang Klafki (1958) sah die Methodenentscheidung als nachrangig gegenüber Inhalts- und Zielentscheidungen an. Paul Heilmann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz (1965) betonten dagegen die gleichrangige Bedeutung und wechselseitige Beeinflussung (Interdependenz) von Methoden- und Medienentscheidungen in der Planung von Lernangeboten. So können Medienentscheidungen in bestimmten

Kontexten vorgegeben sein (z. B. Fernunterricht); sie beeinflussen andere Bereiche der didaktischen Planung.

Wenn in der Didaktik von Methoden und Medien die Rede ist, werden häufig auch die Begriffe Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmethoden verwendet. Diese Begriffe erscheinen im Zuge der Diskussion über das Lernen in der gesamten Lebensspanne und der zunehmenden Bedeutung von Lernen in außerschulischen Kontexten als eng. Darüber hinaus implizieren die Begriffe Unterrichtsmethode bzw. -medium eine Fokussierung auf «Unterricht» und eine «unterrichtende» Lehrperson, aber «methodisches Handeln ist kein Lehrerprivileg» (Jank/Meyer 2002, S. 54).

Die Professionalität von didaktischem Handeln ist wesentlich durch einen reflektierten Umgang mit Methoden- und Medienentscheidungen geprägt. Eine systematische Begründung und Auswahl von Lehr-Lern-Arrangements auf der Grundlage von Analysen und Modellen erfordert weitreichende Kenntnisse über den Gegenstandsbereich «Lernen und Lehren» und Erfahrungen in der didaktischen Planung. Solche Fähigkeiten werden insbesondere gefordert bei der Planung komplexer Lehr-Lern-Arrangements, in denen z. B. neben Präsenzelementen auch medienbasierte Elemente des eigenständigen oder kooperativen Lernens zum Einsatz kommen, in denen systematisch geplante didaktische Angebote mit internetbasierten Plattformen für den Wissensaustausch und das informelle Lernen gekoppelt werden – oder die Lernangebote beinhalten, die Kommunikation in ortsübergreifenden Projekten und Organisationen unterstützen. In der internationalen Diskussion hat sich für diese Tätigkeit der Begriff «Instruktionsdesign» bzw. «Didaktisches Design» herauskristallisiert.

2. Didaktische Methoden

Didaktische Methoden sind neben Inhalten, Zielen und Medien ein Entscheidungsfeld der Planung und Gestaltung von Lernangeboten. Didaktische Methoden machen Aussagen darüber, wie bestimmte Lehr-Lern-Inhalte aufzubereiten sind, um bestimmte Lehr-Lern-Ziele zu erreichen.

Sie basieren damit auf der essenziellen Annahme, dass es notwendig ist, Lerngegenstände «methodisch» aufzubereiten, damit ein möglichst hoher Lernerfolg eintritt. Auch geht jede didaktische Methode davon aus, dass ein Sachgegenstand erst durch Anwendung einer bestimmten didaktischen Methode zu einem – didaktisch begründeten – «Lernangebot» transformiert wird: So wird aus einem Lexikonartikel, der einen bestimmten Gegenstand beschreibt, erst ein Lernangebot, wenn dieser für eine bestimmte Zielgruppe und Lernsituation aufbereitet wird. Ob dabei authentische Fälle, Übungsaufgaben, Beispielsammlungen, Simulationen oder Arbeitsanweisungen für Einzel- oder Gruppenarbeiten zum Einsatz kommen sollen, ist Ergebnis der methodischen Aufbereitung des Lernangebots.

Bei dieser Transformation eines Gegenstandes in ein Lernangebot können Methoden unterschiedlicher Reichweite herangezogen werden. Ewald Terhart (2005a, S. 22 ff.) unterscheidet zwischen engen und weiten Ansätzen. *Weite Definitionen* beziehen pädagogische Ansprüche und Zielhorizonte in ihre Überlegungen ein. «Unterrichtsmethoden sind die Formen und Verfahren, mit denen Lehrende und Lernende die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit im Unterricht vermitteln und sich aneignen» (Jank/Meyer 2002, S. 54). Didaktische Modelle mit relativ weitreichenden theoretischen Grundannahmen wie die bildungstheoretische Didaktik von Wolfgang Klafki (1991, 1996, 5. Aufl.) oder die kommunikative Didaktik von Klaus Schaller (Schäfer/Schaller 1976) beherrschten lange Zeit die deutschsprachige Diskussion.

In der internationalen Diskussion stehen Konzepte geringerer Reichweite wie *cognitive apprenticeship* oder *anchored instruction* im Mittelpunkt der Diskussion. Sie betrachten didaktische Methoden eher als «Mittel zum Zweck», also wie Lernangebote für bestimmte Lerninhalte aufzubereiten sind, um Lernerfolge zu sichern (vgl. hierzu Mandl/Gruber/Renkler 2002).

Bei der methodischen Planung von Lernangeboten sind unterschiedliche Ebenen zu beachten. Heimann (1962) hat eine Differenzierung von fünf Ebenen methodischer Entscheidungen vorgenommen, er unterscheidet

- die Artikulation (lat. *articulare* = gliedern) des Unterrichts: Hierunter

fallen Entscheidungen über die Elemente von Lernangeboten und deren zeitliche Strukturierung,

- die Gruppen- und Raumorganisation: Hierunter fallen Entscheidungen, die die Bereitstellung und Gestaltung des Raumes sowie die Qualität der sozialen Interaktionen (die Sozialformen des Lernens) umfassen,
- die Lehr-Lern-Weisen: Auf welche Art und Weise agieren die Lernenden miteinander?,
- methodische Modelle: Welchem didaktischen Prozess folgt der Lehr-Lern-Prozess?,
- Prinzipien: «welche bekannten und anerkannten Handlungs- und Gestaltungsgrundsätze verwirklicht werden sollen» (Heimann, 1962, S. 420).

Analog zur Annahme der Interdependenz der Entscheidungsfelder didaktischer Planung geht Heimann auch hier von einer «wechselseitigen Beeinflussung» der methodischen Entscheidungen aus (vgl. auch Peterßen 2000, S. 395).

Untersucht man didaktische Methoden, so erscheinen diese schwer systematisierbar und voneinander abgrenzbar. Auch unterscheiden sie sich in ihrer Reichweite und Komplexität (vgl. etwa Flechsig 1996; Weidenmann 2006): Vortrag, Partnerarbeit, Projektmethode, fallbasiertes oder problembasiertes Lernen, Rollenspiel, Planspiel etc. Bei «Vortrag», «Partnerarbeit» oder «Rollenspiel» handelt es sich um einzelne Aktionsformen, die als Elemente eines Lernangebots einfließen; bei der «Projektmethode», dem «problembasierten Lernen» oder dem «Planspiel» handelt es sich dagegen um umfassendere Ansätze, die eine Reihe von Lehr- und Lernschritten in einer zeitlichen Folge vorsehen.

Dieter Euler und Angela Hahn (2004, S 295) haben folgende Systematik vorgelegt: Sie ordnen Methoden nach *Methodengrundformen*, *Methodengroßformen* und *Methodenausprägungen*.

	Sozialform			
	Plenum	Gruppe	Partner	Einzel
Aktionsform				
Darbieten	Vortrag, Vorführung	Instruktion	Instruktion	Instruktion
im Dialog entwickeln	Lehrgespräch	Beratung, Moderation	Beratung, Moderation	Beratung, Moderation
Erarbeiten und ent- decken lassen	angeleitete Einzelarbeit	Gruppen- arbeit	Partnerarbeit	Einzelarbeit

Methodengrundformen sind «Kombinationen von Aktions- und Sozialformen» (ebd.). Die Aktionsformen werden in lehrerzentriert (darbieten), interaktiv (im Dialog entwickeln) und teilnehmerzentriert (erarbeiten, entdecken lassen) unterteilt. Bei den Sozialformen unterscheidet man zwischen Plenum (z. B. Klasse), Gruppe, Partner und Einzelperson.

Methodengroßformen gehen über die Methodengrundformen hinaus, denn ihnen liegt «eine festgelegte Abfolge von Lehrphasen zugrunde» (ebd., S. 296). Hierzu zählen Fallstudien, Planspiele, Projektmethode etc.

Methodenausprägungen schließlich detaillieren die Gestaltungen der Methodengrund- und -großformen. Nachdem die Methodenwahl getroffen wurde, muss diese gestaltet werden. Am Beispiel einer Gruppenarbeit wäre hier z. B. zu klären, wie die Gruppenzusammensetzung erfolgen soll, welche Arbeitsaufgaben gestellt werden, wie die Arbeitsergebnisse festgehalten werden etc.

Damit liegt eine Systematik vor, mit der sich methodische Arrangements beschreiben lassen: Zunächst wäre in Abhängigkeit von Lehrzielen und -inhalten festzulegen, welche «Methodengroßform» gewählt wird. Danach wäre die Folge bestimmter methodischer Grundformen zu beschreiben, und zwar anhand der einzelnen Aktions- und Sozialformen.

«Computergestütztes Lernen» oder «Fernunterricht» sind dagegen keine didaktischen *Methoden*, sondern Varianten medialer Umsetzungen: Auf dem Computer können Vorträge in unterschiedlicher Weise präsentiert werden; ebenso kann mit Fällen, Projekten oder Problemen, allein, in Gruppen oder Großveranstaltungen gelernt werden. Insofern ist es wichtig, zwischen Methoden- und Medienentscheidungen zu trennen.

Wie findet man nun die richtige oder beste didaktische Methode? Vielfach trifft man auf die (oft implizite) Annahme, es gäbe die «eine» beste Methode des Unterrichtens. So sind auch Moden zu erklären, auf die sich in bestimmten zeitlichen Abständen die Aufmerksamkeit der Fachöffentlichkeit konzentriert: Mal wird eher das selbständige Lernen, mal das kooperative Lernen und dann wieder eine stärker lehrerzentrierte Methode favorisiert und in den Blick genommen.

Kompetenz im didaktischen Handeln zeichnet sich dagegen durch die Kenntnis einer Bandbreite didaktischer Methoden aus und durch die Fähigkeit, diese in Abhängigkeit von Merkmalen einer Lehr-Lern-Situation differenziert anzuwenden und zu reflektieren. Um eine angemessene Methode für ein Lernangebot auswählen zu können, stellen sich zunächst zwei Fragen: die Frage der Effektivität: «Kann ein Lehrziel x durch die Lehrmethode y erreicht werden?» und die Frage nach der Effizienz: «Wird ein Lehrziel x besser beziehungsweise effizienter durch die Lehrmethoden y oder z gefördert?» (ebd., S. 308). Die empirische Lehr-Lernforschung liefert (zunehmend) Hinweise über die Vor- und Nachteile bestimmter methodischer Ansätze hinsichtlich bestimmter didaktischer Anforderungen oder Lehr-Lern-Situationen. Auf diese Weise lassen sich grundlegende Aussagen über tendenziell eher günstige und weniger günstige methodische Ansätze für bestimmte Konstellationen ableiten.

Da konkrete Lehr-Lern-Situationen jedoch komplexe soziale, «überdeterminierte» Situationen sind, müssen Lehrende bzw. Personen, die didaktische Designs entwickeln, in der Lage sein, mit den vielfältigen Anforderungen einer Situation umzugehen, das heißt, sie müssen eine hohe Flexibilität in ihrem didaktisch-methodischen Handeln entwickeln. Kersten Reich betont die Wichtigkeit einer reflektierten Methodenwahl und verweist damit auf die Handlungskompetenz von Lehrpersonen: «Es erscheint aus dieser Sicht als unzureichend, Methoden relativ will-

kürlich aus dem großen Methodenpool auszuwählen und hierbei ohne leitende Prinzipien vorzugehen» (2006, S. 267). Wichtig erscheint deswegen, dass Lehrende vielfältige Methoden kennen und anwenden können sowie die den Methoden zugrundeliegenden Prämissen verstehen und reflektieren können.

Terhart kommt zu dem Schluss, dass «die Frage nach der besten Lehrmethode insofern zu kurz greift, als sich die Vor- und Nachteile einer Lehrmethode nicht generell feststellen oder behaupten lassen, sondern immer nur in relativer Abhängigkeit von angestrebten Lernzielen beziehungsweise Lernzielniveaus, von den Lernvoraussetzungen und -stilen der jeweils zu unterrichtenden Schüler, von der Art der zu vermittelnden Inhalte, dem «Geschick» des Lehrers bei der praktischen Umsetzung der ... Lehrmethode» (2005, S. 85) betrachtet werden können. Euler/Hahn nennen vier zentrale Aspekte, die bei der Wahl einer didaktischen Methode beachtet werden sollten (2004, S. 313):

- Potenzialüberlegungen thematisieren den Bezug zum Lernziel. Ist die Methode geeignet, ein bestimmtes Lernziel zu erreichen, und wie muss sie gestaltet sein?
- Adäquatheitsüberlegungen überdenken die Merkmale der Zielgruppe: Ist die Methode voraussetzungsfrei, wird sie von den Lernenden bereits beherrscht, oder müssen sie diese erst erlernen?
- Organisatorische Überlegungen prüfen, welche Rahmenbedingungen dem Lernprozess zugrunde liegen. Hierunter fallen Lernraum, Lernzeit und Materialausstattung.
- Prozessüberlegungen schließlich fragen nach der Methodengestaltung im Hinblick auf zeitliche Struktur des Lernprozesses. Beispielsweise ist ein Brainstorming zu Beginn eines Lernprozesses eher sinnvoll, als Ergebnissicherung hingegen wenig hilfreich.

Damit wird deutlich, dass die Suche nach den «besten» und überlegenen Lehrmethoden irreführend ist. Es kommt vielmehr darauf an, die Abhängigkeit der Methodenentscheidungen von anderen Parametern des didaktischen Feldes zu erkennen und auch die Rückwirkung von Methodenentscheidungen auf andere Entscheidungsfelder besser zu verstehen. Die didaktische Methodenforschung bzw. die Forschung zum «instructional design» untersucht deswegen didaktische Methoden in

ihrer Relation zu anderen Parametern des didaktischen Feldes und fragt danach, wie Lehr-Lern-Arrangements entstehen, die Bildungsprobleme bzw. -anliegen zuverlässig lösen.

3. Medien und Lernen

Der Begriff «Medium» kann sich einerseits beziehen auf den (physikalischen) Träger von Informationen und die technischen Einrichtungen für Aufnahme, Wiedergabe oder Transport von Informationen, andererseits auf medial ausgetauschte, kodierte Informationen. Didaktische Medien beinhalten immer – mit einer bestimmten Intention aufbereitete – mediale Inhalte bzw. arrangierte mediale Umgebungen. Es geht um Lehrbücher, Videos, Computersimulationen oder digitale Folien, also um alle für Lehr-Lern-Zwecke medial aufbereiteten Inhalte sowie um das lernförderliche Arrangement von mediengestützten Umgebungen in Unterrichtsräumen oder im Internet.

Das Internet erweitert dabei vorhandene Lernarrangements und eröffnet auch neue Varianten des E-Learning, bei dem das Internet sowohl für die Distribution für Lerninhalte als auch für die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden genutzt wird. Das Internet spielt als ein universelles und zunehmend «ubiquitäres» (überall verfügbares) Medium eine wesentliche Rolle in Lernarrangements. Standen in den 1990er Jahren vor allem die Möglichkeiten multimedialer und interaktiver Medien im Vordergrund, so stehen zurzeit vor allem die kommunikativen und kooperativen Szenarien im Mittelpunkt des Interesses. So werden etwa verschiedene Ansätze der Betreuung durch Tutorinnen und Tutoren, des verteilten Lernens in Kleingruppen oder des 1:1-Coachings erprobt. Neben der Zeit- und Ortsunabhängigkeit des Lernens bringt das Internet eine wichtige Bereicherung für die Gestaltung von Lernangeboten mit sich, insbesondere eröffnet es eine Vielzahl von Kombinationsmöglichkeiten auch mit konventionellen, «face-to-face»-Unterrichtselementen.

Das Lernen mit Medien findet dabei vielfach auch außerhalb von Bildungsinstitutionen statt; es ist an oder in der Nähe von Arbeitsplätzen

angesiedelt, in informellen Gesprächen auf Tagungen, durch die Lektüre unterschiedlicher Materialien oder die Mitwirkung in Internetforen. Das Internet bietet die technische Basis zur Realisierung unterschiedlicher Varianten der Wissenskommunikation; es ist jedoch vor allem eine unerschöpfliche Ressource für die individuelle Wissens(re-)konstruktion und zunehmend Voraussetzung zur Teilhabe an der gesellschaftlichen Kommunikation. Menschen tauschen sich z. B. in Foren über bestimmte Inhalte aus und lernen somit – ohne jegliche Anleitung – voneinander. Und schließlich erfolgt die Wissenspräsentation nicht mehr nur durch eine Lehrperson, sondern Menschen stellen zunehmend selbst Materialien im Internet zur Verfügung.

Thema der Mediendidaktik ist damit zunächst das Lernen und Lehren mit intentional aufbereiteten Medien bzw. medialen Arrangements. Dies umfasst analoge Medien wie Texte und Bücher ebenso wie digitale Medien, zum Beispiel Lernsoftware auf einer DVD oder über das Internet abgerufene Materialien, die in institutionellen Kontexten oder in der Freizeit genutzt werden. Mediendidaktik greift damit in einen für andere Didaktiken schwer zugänglichen Bereich, denn informelles Lernen jenseits eines institutionellen Kontextes entzieht sich zunächst mangels der Präsenz einer lehrenden Instanz einer Gestaltbarkeit (Kerres 2007). Zukünftige mediendidaktische Überlegungen müssen daher vor allem überlegen, wie die neuen Entwicklungen in didaktisch gestaltete Lernszenarien, die sich nicht mehr auf eine konkrete Institution oder einen konkreten Lerninhalt beschränken, integriert werden können. Hier besteht auch ein Übergang zum Wissensmanagement, dem es um die Sicherung und Kommunikation von Wissen in Organisationen geht.

Wie lassen sich Medien für didaktische Zwecke nutzen? Wir unterscheiden drei Funktionen (Kerres 2001):

1. *Wissenspräsentation*: Die «klassische Funktion» eines technischen Mediums besteht in der Präsentation von Informationen. Auch die Wandtafel ist in dieser Hinsicht ein Medium, denn auf ihr werden Lerninhalte dargestellt, Skizzen oder Übersichten angefertigt, Aufgaben gestellt usw. Didaktische Medien dienen in diesem Fall der Darstellung von Wissen.

Solche medialen Darstellungen können anhand ihres Abstraktionsgrades unterschieden werden:

- *reale Form*: unmittelbares Erleben, z. B. in speziell arrangierten Ausschnitten der Realität (etwa im Experiment);
- *modellhafte Form*: Nachbildungen der Realität;
- *bildhafte Form*: Präsentation von Abbildungen oder Schemata;
- *symbolische Form*: Austausch von abstrakten Informationen (in textueller Darstellung).

Medien können auch der Wissensorganisation dienen, indem sie das Verstehen und Behalten durch eine entsprechende Aufbereitung der Lerninhalte erleichtern. Möglich wird dies insbesondere durch:

- *Reduktion*: das Entfernen von Details (und damit Unterstützung der Fokussierung auf Wesentliches);
- *Modifikation*: Hervorheben wichtiger Bestandteile (und damit Lenkung der Aufmerksamkeit);
- *Transformation*: Lernförderliche Aufbereitung von Wissensinhalten (und damit Unterstützung der Speicherung im Gedächtnis).

Medien zur Wissenspräsentation und -organisation müssen also aufbereitet werden, damit die Informationen hinreichend intensiv verarbeitet und möglichst gut behalten werden. Dazu dienen z. B. bestimmte graphische Darstellungen und Strukturdiagramme, aber auch Arbeitsanweisungen, Zusammenfassungen, Lernhilfen und Beispiele.

2. *Wissensvermittlung*: Medien können Lernprozesse steuern und regeln. Gibt man ein Video oder eine Animation wieder, so wird der Lernprozess zeitlich linear gesteuert. Das Tempo der Wiedergabe muss dabei nicht unbedingt dem des Lernenden entsprechen. Insbesondere bei computergestützten Lernmedien lassen sich Lehr-Lern-Prozesse daher «regeln» und die Präsentation dem Lerntempo anpassen. Das Computersystem ermöglicht damit eine gezielte Wissensvermittlung durch Rückkoppelung zwischen Lernfortschritt und präsentierten Lerninhalten. So kann ein Lernprogramm, z. B. für das Erlernen einer Fremdsprache, die Abfolge der präsentierten Lerninhalte vom erreichten Wissensstand des/der Lernenden abhängig machen. Allerdings ist diese Art von computergestützten bzw. netzbasierten Lernprogrammen relativ aufwendig in der Herstellung. Auch wird die enge Fokussierung auf einen vom System bestimmten Lernpfad von Lernenden teilweise als stark einschränkend empfunden. Aus diesem Grund ist gerade bei netzbasierten Anwen-

dungen ein ausgewogenes Verhältnis zwischen computergenerierter Lernprozesssteuerung und -regelung einerseits, einer eher offenen Lernumgebung mit stärker hypertextueller Verknüpfung von Lerninhalten andererseits zu wählen.

Insofern bedürfen Medien, die gezielt zur Wissensvermittlung eingesetzt werden sollen, eines hohen Grads an didaktischer Planung und Aufbereitung. Das mediale Lernangebot ist möglichst genau an die angestrebten Lernprozesse anzupassen, um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen bzw. ein bestimmtes didaktisches Problem für eine fest umrissene Zielgruppe zu lösen.

3. *Wissenswerkzeuge*: Medien lassen sich zur Erarbeitung, Sammlung und Kommunikation von Wissen nutzen. Gerade digitale Medien bieten vielfältige Werkzeuge an, die z.B. für Gruppenarbeit über das Internet genutzt werden können. So ist ein Internetforum ein «Werkzeug», das die asynchrone Kommunikation einer Lerngruppe ermöglicht. Per se trägt das Forum keine didaktischen Funktionen in sich, erst durch die Einbettung in ein Lernarrangement (z.B. innerhalb einer Lernaufgabe) wird es zum Wissenswerkzeug. Grundsätzlich kann eine Vielzahl von Softwarelösungen (Text-/Bildbearbeitung, Mind-Mapping-Software, Kalkulationssoftware etc.), eingesetzt in Lernszenarien, die didaktische Funktion des Wissenswerkzeugs erhalten.

Umstritten ist dabei, ob bzw. welche Effekte Medienentscheidungen auf Lernergebnisse und auf andere didaktische Entscheidungen haben. Bekannt geworden ist die Formulierung von Richard Clark (1994), wonach Medien das Lernen in etwa so beeinflussen wie der Lastwagen, der die Nahrungsmittel an einen Supermarkt ausliefert, unsere Ernährung beeinflusst: Der Lastwagen ist für den Transport erforderlich, es gibt langsame und schnellere sowie für bestimmte Produkte geeignete und weniger geeignete Lastwagen. Entscheidend ist letztlich allein das Verhältnis von Kosten und Nutzen: Was ist der am besten geeignete Transporter für eine bestimmte Ware?

Die vielfältige Forschung zu Effekten von Medien auf das Lernen zeigt eine ernüchternde Bilanz: Es spricht eher wenig für die Annahme, dass sich bestimmte Medien(-techniken) grundsätzlich vorteilhaft auf das Lernen auswirken oder gar dem «konventionellen» Unterricht über-

legen sind. Insofern sind pauschale Behauptungen über Vorzüge von Multimedia oder das Internet für das Lernen oder über Notebooks im Klassenzimmer fraglich. Der Befund sagt umgekehrt jedoch nicht, dass mit bestimmten Medientechniken ein schlechteres Lernen einhergeht. Ebenso wie Terhart festgestellt hat, dass es nicht «die beste Lehrmethode» gibt, so gibt es auch nicht *das* wirksamste Lehr-Lern-Medium. Auch hier muss die Entscheidung für oder gegen bestimmte Medien aufgrund einer genauen Analyse des didaktischen Feldes erfolgen, sie muss darauf abzielen, ein bestimmtes Bildungsproblem zu lösen, und sie muss reflektieren, ob der Medieneinsatz einen tatsächlichen Mehrwert bewirkt (vgl. Kerres 2001).

Ebenso fraglich wie eine pauschale Befürwortung des Lernens mit «dem Computer» oder «dem Internet» erscheint deren pauschale Ablehnung. Auch wenn der Computer nicht grundsätzlich «gut» ist, existiert eine Reihe von didaktisch innovativen Lösungen, in denen ganz wesentliche und positive Effekte auf Lehr-Lern-Prozesse nachgewiesen wurden (vgl. Jonassen 1996). Wichtig ist dabei die Differenzierung: Diese Effekte kommen nicht ursächlich durch das gewählte technische System zustande. Das gewählte technische System «unterstützt» vielmehr die Umsetzung eines bestimmten didaktischen Ansatzes in einer besonderen Weise.

Mediengestützte Lernangebote finden zunehmend als Elemente von Lernarrangements selbstverständlich Einsatz. Die einfache Frage, ob mediengestützte Varianten besser oder schlechter seien als andere Verfahren, stellt sich damit immer weniger. Wichtiger erscheint es, verschiedene mediale Varianten (unter Einschluss von Präsenzelementen) gezielt zu verknüpfen, um die Effektivität und Effizienz von Lernangeboten zu erhöhen und den Lernenden eine an ihre Lernsituation angepasste Umgebung zu bieten (vgl. Horton, 2006). In einem solchen – gezielt aufbereiteten – Lernarrangement besteht das Potenzial, dass digitale Medien bestimmte didaktische Innovationen unterstützen (vgl. Kerres 2006):

- andere Lehr-Lern-Methoden: Digitale Medien unterstützen ein Lernen und Lehren, das (a) Anschaulichkeit, Situierung und damit die Anwendungsorientierung (z. B. durch Bilder, Video, Multimedia, Simulationen) und (b) die kognitive und/oder emotionale Aktivierung

von Lernenden durch elaborierte Lernaufgaben (wie Fälle, Probleme oder Projekte) fördert;

- eine andere Lernorganisation: Digitale Medien ermöglichen eine höhere zeitliche und örtliche Flexibilität von Lernen und unterstützen damit die Nutzung flexibler Lernzeiten, die Ansprache neuer Zielgruppen und die Einbeziehung alternativer Lernorte;
- kürzere Lernzeiten: Durch die individuelle Anpassung der Mediennutzung und des Lerntempos können sich durchschnittlich geringere Lernzeiten ergeben. Es kann allerdings zu erhöhten Abbrecherquoten (Drop-Outs) kommen, die diesen Vorteil relativieren.

Diese Effekte *können* sich als Resultat einer reflektierten Planung und einer darauf aufbauenden Implementation und Durchführung einstellen. Die vielfältigen Varianten digitaler Medien (von physisch distribuierten Datenträgern wie der DVD über webbasierte Anwendungen bis hin zu Angeboten, die primär für mobile Endgeräte produziert sind) haben den Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum didaktischer Konzepte deutlich erweitert. Damit einher geht die zunehmende Bedeutung (medien-)didaktischer Expertise und Professionalität bei der Entwicklung solcher Lernarrangements, von der der «Erfolg» entsprechender Angebote wesentlich abhängt.

Die Gestaltung künftiger Lehr-Lern-Welten, in denen «traditionelle» Präsenzformate und mediale Lernelemente immer häufiger kombiniert werden, wird damit für pädagogisches Handeln zu einer zunehmend wichtigen Aufgabe. Um eine wissenschaftliche Fundierung für die begründete Gestaltung solcher Lehr-Lern-Welten zu ermöglichen, wird künftig das «didaktische Design» solcher Lehr-Lern-Arrangements und das Zusammenspiel von Elementen, wie selbstgesteuertes, kooperatives und informelles Lernens – auch in Kombination mit pädagogischen Angeboten wie Beratung und Lernbegleitung, Coaching und Supervision, Prüfung und Zertifizierung – intensiver zu erforschen sein.

1.7 Diagnose und Bewertung

Diagnose und Bewertung (Evaluation) sind zentrale Komponenten pädagogischen Handelns. Die darauf bezogenen wissenschaftlichen Grundlagen werden in der Literatur unter dem Fachbegriff pädagogische Diagnostik zusammengefasst. Im Folgenden werden grundlegende Konzepte, Fragestellungen und Methoden vorgestellt. Für eine gründliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik wird die Lektüre weiterführender Literatur empfohlen (z.B. Kubinger/Jäger 2003; Ingenkamp/Lissmann 2005; Lukesch 1998; Wild/Krapp 2006).

1. Grundlegende Konzepte und Modelle der pädagogischen Diagnostik

Aus wissenschaftlicher Sicht ist die *pädagogische Diagnostik* ein Forschungs- und Arbeitsfeld im Grenzgebiet von Erziehungswissenschaft, (pädagogischer) Psychologie, Sonderpädagogik und Fachdidaktik, das sich mit den allgemeinen Grundlagen des professionellen Diagnostizierens und Bewertens befasst und für die Praxis entsprechende Theorien, Konzepte und Methoden zur Verfügung stellt. Die professionelle pädagogische Diagnostik knüpft an Denkweisen und Vorgehensweisen der Alltagsdiagnostik an, versucht aber durch die Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Verfahrensweisen, diese zu verbessern und Fehlerquellen entweder zu vermeiden oder offenzulegen und damit einer kritisch-rationalen Einschätzung zugänglich zu machen.

Der Prozess des Bewertens diagnostisch gewonnener Informationen wird in der (internationalen) Literatur als *Evaluation* bezeichnet. Auf einer sehr allgemeinen Ebene bezeichnet Evaluation den Vorgang bzw. das Ergebnis einer bewertenden Bestandsaufnahme (Wottawa 2006; vgl. Klieme/Steinert in diesem Band).

Eine für die pädagogische Diagnostik bedeutsame Klassifikation un-

terscheidet zwischen *Modifikationsstrategie* und *Selektionsstrategie*. Im ersten Fall besteht das primäre Ziel des Handelns darin, etwas zu verändern oder weiterzuentwickeln. Das kann sich – wie in den meisten Fällen pädagogischen Handelns – auf das Verhalten bzw. die Kompetenzen von Personen beziehen oder auf pädagogische Umwelten (z. B. im Rahmen von Reformen zur Verbesserung des Schulsystems).

Für die Realisierung pädagogischer Zielvorstellungen sind oft im Vorfeld des eigentlichen Handelns selektive Entscheidungen zu treffen. Ein typischer Fall ist die Entscheidung für eine den individuellen Bedürfnissen entsprechende Schullaufbahn am Ende der Grundschulzeit oder die Auswahl eines geeigneten Studienfachs nach dem Abitur. Eine andere Art von selektiver Entscheidung liegt vor, wenn eine Institution (z. B. ein Ausbildungsbetrieb oder eine Eliteuniversität) aus einer größeren Gruppe von Bewerbern die vermeintlich Bestgeeigneten aussucht. Im ersten Fall handelt es sich um eine *individuelle* Entscheidung über eine «passende» Lernumwelt; im zweiten Fall handelt es sich um eine *institutionelle* Entscheidung über Personen.

Da beide Strategietypen sich sowohl auf Personen als auch auf Umweltbedingungen richten können, kann man vier idealtypische Strategiemuster unterscheiden: Personenmodifikation, Bedingungsmodifikation, Personenselektion und Bedingungsselektion.

Idealtypische Handlungs- und Entscheidungsstrategien

Objekte der Handlungen	Handlungsstrategie	
	Modifikationsstrategie	Modifikationsstrategie
Personen	Personenmodifikation (z. B. Nachhilfeunterricht; Lehrertraining)	Personenselektion (z. B. Zulassung zu Schulzweigen oder Studiengängen)
Umweltbedingungen	Bedingungsmodifikation (z. B. Neugestaltung eines Lehrsystems; Änderung des Erziehungsverhaltens)	Bedingungsselektion (z. B. Auswahl eines Studiengangs oder einer Ausbildungsrichtung)

Nach Wild/Krapp 2006, S. 534

Im Alltagshandeln sind diese Strategietypen häufig sequenziell miteinander verknüpft. Nehmen wir als Beispiel die Berufsausbildung. Auszubildende entscheiden sich für eine mögliche Berufslaufbahn (Bedingungsselektion) und/oder werden von einer Institution unter verschiedenen Kandidaten ausgewählt (Personenselektion). Im Ausbildungsprogramm werden dann berufsrelevante Fertigkeiten vermittelt (Personenmodifikation). Dabei kann es sich herausstellen, dass das Ausbildungsprogramm verändert werden muss, um die Erfolgswahrscheinlichkeit der Auszubildenden zu verbessern (Bedingungsmodifikation).

Für die pädagogische Diagnostik ist die Unterscheidung von Modifikations- und Selektionsstrategien deshalb wichtig, weil sie jeweils andere theoretische Konzeptionen und diagnostische Methoden erfordert.

2. Methoden und messtheoretische Grundlagen

Die für pädagogische Diagnostik erforderlichen Informationen können auf unterschiedliche Weise beschafft und weiterverarbeitet werden. In erster Linie kommen dafür Befragungen, Tests und Beobachtungen in Frage. Die dabei verwendeten empirisch-analytischen Methoden werden vielfach auch für wissenschaftliche Untersuchungen eingesetzt (vgl. Bos/Voss, Koller, Friebertshäuser und Steinert/Klieme in diesem Band).

1. *Mündliche Befragung/Interviews*: Eine alltagsnahe und in vielen Fällen die einzig mögliche Form der Informationsbeschaffung ist das persönliche Gespräch oder das Interview. Der Ablauf eines diagnostischen Gesprächs kann mehr oder weniger stark strukturiert erfolgen. Im Extremfall sind alle Fragen und sogar die Antwortmöglichkeiten standardmäßig vorgegeben, und die befragte Person reagiert wie in einem Fragebogen nur anhand weniger Antwortmöglichkeiten. Wenn die Befragung darauf gerichtet ist, zurückliegende Sachverhalte und Ereignisse zu rekonstruieren, die für die diagnostische Klärung eines aktuellen Problems relevant erscheinen, spricht man in Anlehnung an den klinisch-psychologischen Sprachgebrauch auch von *Anamnese*. Gesprächsorientierte Erfassungsmethoden haben den Vorteil, dass man in Abhängigkeit vom Verlauf des Gesprächs sensibel auf Probleme, Unklar-

heiten und offene Fragen eingehen kann und der Differenzierungsgrad der gewonnenen Information sehr hoch ist. Schwierigkeiten ergeben sich einerseits durch die Tatsache, dass die Art der sozialen Interaktion während der Befragung einen nicht so leicht kontrollierbaren Einfluss auf das Befragungsergebnis haben kann (s. u. mündliche Prüfungen). Andererseits fällt es oft schwer, aus der Fülle der spontanen Äußerungen die für den Zweck der Diagnose relevanten Informationen herauszufiltern und die darauf basierenden Schlussfolgerungen wissenschaftlich abzusichern.

2. *Schriftliche Befragung/Fragebögen*: In der Regel werden Fragebögen auf der Grundlage von theoretisch näher beschriebenen Konstrukten entwickelt. Um hinreichend zuverlässige Aussagen zu erhalten, werden zu den einzelnen Komponenten des zu messenden Konstrukts jeweils eigene Fragen gestellt, die später zu Teilskalen zusammengefasst werden. Um beispielsweise die subjektiv wahrgenommene Qualität des Schulklimas zu erfassen, würde man in einem Fragebogen die sozialen und materiell-räumlichen Aspekte getrennt erfragen. Zwischen methodisch anspruchsvoll konstruierten Fragebögen und diagnostischen Tests gibt es fließende Übergänge, sodass oft eine eindeutige Zuordnung nicht möglich ist.

3. *Diagnostische Tests*: Ein Test ist nach Gustav Lienert und Ulrich Raatz (1998) ein wissenschaftliches Routineverfahren zur Untersuchung eines oder mehrerer empirisch abgrenzbarer Merkmale einer Person (z. B. Intelligenz, Interessen, fachspezifische Kompetenzen) mit dem Ziel, eine möglichst quantitative Aussage über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung zu machen. Die Konstruktion von Tests orientiert sich an testtheoretischen Verfahrensregeln wie Methoden der statistischen «Itemanalyse», Ermittlung von Normwerten oder empirische Überprüfung der Gütekriterien. Ein weiteres wesentliches Kennzeichen von Tests ist die Standardisierung der Durchführung, Auswertung und Interpretation der gewonnenen Daten.

Es gibt eine große Zahl von psychologischen und pädagogischen Tests (Brickenkamp/Brähler/Holling u. a. 2002). Für die pädagogische Diagnostik sind die folgenden Testarten von besonderer Relevanz:

– *Entwicklungstests* zur Diagnose von Entwicklungsstörungen in der

frühen Kindheit oder zur Einschätzung des altersgemäßen Entwicklungsverlaufs;

- Tests zur Erfassung von kognitiven und motivationalen *Lernvoraussetzungen*;
- *Schulleistungstests* zur Messung des Lernerfolgs und der im Bildungssystem erworbenen Kompetenzen;
- *Tests für spezielle Aufgabengebiete* und Problemstellungen (z. B. im Bereich der Sonderpädagogik; vgl. Bundschuh 1996).

4. *Beobachtungsverfahren*: In der Praxis dienen *unsystematische* und eher beiläufige Beobachtungen oft als zusätzliche Informationsquelle dazu, anderweitig gewonnene Befunde zu ergänzen oder zu untermauern. Manchmal ergeben sich auch wertvolle Hinweise auf Sachverhalte, die einer gesonderten Überprüfung bedürfen (z. B. wenn sich die Mutter oder das Kind während des Besuchs einer Erziehungsberatungsstelle auffällig verhalten). *Systematische* Formen der Beobachtung werden eingesetzt, um bestimmte Sachverhalte gezielt zu analysieren.

Ein typisches Beispiel ist die Diagnose des kindlichen Bindungsverhaltens mit Hilfe des «Fremde-Situations-Test» (Ainsworth u. a. 1978). Hier wird in einer standardisierten Beobachtungssituation die Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten von Kleinkindern vor, während und nach der kurzzeitigen Trennung von der Mutter oder dem Vaters beobachtet. Je nachdem, wie das Kind auf die Rückkehr der Bindungsperson reagiert, wird die Eltern-Kind-Beziehung als «sicher», «unsicher-vermeidend» oder «unsicher-ambivalent» klassifiziert.

Ein zweites Anwendungsgebiet ist die Analyse der Qualität von Lern- und Entwicklungsumwelten. Für Kindergärten haben z. B. Wolfgang Tietze u. a. (2001) ein Instrument entwickelt, das auf Beobachtungen von entsprechend geschulten Beobachtern vor Ort beruht. Ein weiteres Beispiel sind Beobachtungsverfahren zur Untersuchung des Unterrichts.

Die auf der Basis diagnostischer Methoden gewonnen Ergebnisse liegen in der Regel als quantifizierte Aussagen vor. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von *Messwerten*. Der Begriff des Messens ist dabei relativ weit gefasst. Er bezeichnet im Prinzip lediglich eine besondere Form der Beschreibung diagnostisch bedeutsamer Sachverhalte, nämlich eine Beschreibung auf der Basis von Zahlen. Dabei kann der durch

Zahlen ausgedrückte Informationsgehalt auf unterschiedlich hohem Anspruchsniveau genutzt werden. Entsprechend unterschiedlich ist das *Skalenniveau* der diagnostischen Instrumente. Weitere messtheoretische Fragen ergeben sich bezüglich der Art des zu verwendenden Maßstabs, der Möglichkeit zur Bestimmung von Gütekriterien und der Angemessenheit der für die Messung maßgeblichen Test- und Messtheorien.

Im einfachsten Fall werden mit den Zahlen nur qualitativ unterscheidbare Kategorien benannt (*Ordinalskala*: z. B. 1 = weiblich; 2 = männlich). Eine weiter gehende Information ergibt sich durch die Tatsache, dass Zahlen geordnet sind und sich deshalb zur Bestimmung von Rangplätzen eignen (*Rangskala*: 1 = Bester; 2 = Zweitbester usw.). Messwerte auf der Ebene einer Rangskala geben keine Auskunft über das Ausmaß der Unterschiede zwischen den aufeinanderfolgenden Skalenwerten. Zwischen den beiden Bestplatzierten kann z. B. eine erhebliche Differenz bestehen, während sich zwischen den im Mittelfeld Platzierten kaum substanzielle Unterschiede feststellen lassen. Wenn man die Messwerte so interpretiert, dass die Differenz zwischen jeweils zwei aufeinanderfolgenden Skalenwerten auch gleich große Merkmalsunterschiede zum Ausdruck bringen sollen, bewegt man sich auf dem Niveau einer *Intervallskala*. Standardisierte Schulleistungs- und Intelligenztests beanspruchen für sich, dieses Skalenniveau zu erreichen. Eine noch höhere Stufe wird durch die *Verhältnisskala* definiert; sie spielt in der pädagogischen Diagnostik jedoch keine Rolle.

Die Kenntnis des Skalenniveaus ist u. a. deshalb wichtig, weil davon abhängt, wie die gewonnenen Daten statistisch weiterverarbeitet werden können.

Um einen Messwert hinsichtlich seiner theoretischen oder praktischen Bedeutung zu interpretieren, benötigt man einen Maßstab, der eine Aussage darüber zulässt, ob ein spezifischer Wert (z. B. die Punktzahl eines Schülers in einem Test) als hoch oder niedrig zu bewerten ist. Unabhängig vom jeweiligen Inhalts- oder Merkmalsbereich gibt es dafür drei Möglichkeiten, die in der Fachliteratur als *Bezugsnormen* bezeichnet werden.

Bei der interindividuellen oder *sozialen Bezugsnorm* vergleicht man den individuellen Messwert mit den Messwerten von Personen einer Ver-

gleichsgruppe. Eine einfache, aber für praktische Zwecke sehr nützliche Verwendung dieser Bezugsnorm ist die Bestimmung von Rangplätzen auf der Basis von Prozentangaben. Ein *Prozentrang* von 90 besagt etwa, dass 90 Prozent der Vergleichsgruppe eine schlechtere und nur zehn Prozent eine bessere Leistung erzielt haben. Die Testwerte in standardisierten Leistungs- und Persönlichkeitstest (z. B. Intelligenztests) verwenden bei der Berechnung sogenannter *Standardnormwerte* (z. B. IQ-Skala) ebenfalls diesen Vergleichsmaßstab. Die Skalen werden hier anhand eines willkürlich gewählten Norm-Mittelwerts verankert (bei Intelligenztests ist dies z. B. ein IQ von 100).

Eine andere Beurteilungsperspektive ergibt sich bei der *individuellen Bezugsnorm*. Hier wird der Verlauf der intraindividuellen Entwicklung als Maßstab für die Bewertung der aktuell erbrachten Leistung herangezogen. Hat ein Schüler im Vergleich zu seinen früheren Leistungen einen Fortschritt erzielt, ist seine Leistung gleich geblieben oder sogar zurückgefallen? Ein Leistungszuwachs würde auch dann zu einer positiven Bewertung führen, wenn diese Leistung im Vergleich zu den Leistungen anderer immer noch weit unter dem Durchschnitt liegt.

Bei der *kriteriumsbezogenen* (bzw. *lernzielorientierten*) *Bezugsnorm* wird für die Beurteilung der Leistung ein vorher definiertes Erfolgskriterium herangezogen. Je besser die erbrachte Leistung mit diesem «Sollwert» übereinstimmt, desto günstiger ist die Beurteilung. Dabei spielt es keine Rolle, wie viele in der Vergleichsgruppe dieses Kriterium auch erfüllen oder ob die Leistung einen persönlichen Wachstumsprozess widerspiegelt.

Es ist offensichtlich, dass das gleiche Leistungsergebnis je nach verwendeter Bezugsnorm sowohl als Erfolg als auch als Misserfolg bewertet werden kann. Welche Art von Bezugsnorm im konkreten Fall anzuwenden ist, hängt von den Zielen und Rahmenbedingungen des diagnostischen Geschehens ab. Mit Blick auf die oben erwähnten Strategietypen kann man feststellen, dass die soziale Bezugsnorm eine deutliche Nähe zu selektiven oder «konkurrenzorientierten» Entscheidungen hat, während die individuelle und kriteriumsorientierte Bezugsnorm eher mit veränderungsbezogenen Maßnahmen in Verbindung steht.

Eine in der pädagogischen Diagnostik wie auch in der empirischen

Bildungsforschung gebräuchliche Klassifikation von Gütekriterien wurde im Rahmen der sogenannten *klassischen Testtheorie* (vgl. Lienert/Raatz 1998) entwickelt. Sie betrifft die Objektivität (Personenunabhängigkeit der Durchführung), Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Validität (Gültigkeit) eines Messinstruments. Das wichtigste Gütekriterium ist die *Validität*. Sie wird definiert als der Grad der Genauigkeit, mit dem ein Messverfahren dasjenige (Persönlichkeits-)Merkmal, das es messen soll oder zu messen vorgibt, tatsächlich misst. Die Validitätsbestimmung diagnostischer Verfahren stellt insofern ein besonderes Problem dar, als sich die Messung in der Regel auf einen nicht direkt beobachtbaren Sachverhalt bezieht (z.B. Wissensstrukturen, persönliche Interessen) und deshalb eine unmittelbare Überprüfung nicht in Frage kommt. Zur Einschätzung der Validität wurden verschiedene Verfahrensweisen entwickelt, die sich auf jeweils unterschiedliche Aspekte der Validität beziehen.

Einen besonderen Stellenwert bei der Konstruktion und Beurteilung von Schulleistungstests hat die Bestimmung der sogenannten *Inhaltsvalidität*. Sie beruht auf einer inhaltlichen Analyse des Messverfahrens. Bei einem Instrument zur Messung von Lernergebnissen wird z.B. erwartet, dass die im Test gestellten Fragen das zu prüfende Wissen hinreichend genau abbilden. Das ist für relativ einfach strukturierte Wissensgebiete leicht zu erreichen, aber bei komplexen Lernfeldern nur sehr schwer zu überprüfen. Ob z.B. die Aufgaben einer akademischen Abschlussprüfung wirklich repräsentativ für das betreffende Studienfach sind, lässt sich statistisch nicht berechnen. Die Inhaltsvalidität kann deshalb oft nur durch Expertenratings in grober Annäherung geschätzt werden.

Bei der *kriteriumsbezogenen Validität* geht man davon aus, dass für das gemessene Merkmal andere brauchbare Messungen vorliegen. Auf diese Weise kann man z.B. die Testwerte eines neu entwickelten Intelligenztests mit den Ergebnissen anderer Tests vergleichen. Die Fälle sind allerdings selten, bei denen hinreichend abgesicherte Außenkriterien vorliegen. Nach dem Zeitpunkt der Kriteriumserhebung unterscheidet man zwei Arten der kriteriumsbezogenen Validität: Bei der *Übereinstimmungsvalidität* vergleicht man die Messwerte mit Kriteriumswerten, die zum gleichen Zeitpunkt über das Merkmal erhoben werden, z.B. Schätzurteile von Experten oder Punktwerte in einem inhaltlich vergleich-

baren Instrument. Bei der *Vorhersagevalidität* wird das Außenkriterium erst nach einiger Zeit erhoben. Ein typisches Beispiel ist die Validierung von Schulübertrittstests oder Studieneingangstests am Kriterium des späteren Schul- oder Studienerfolgs.

Ein eher indirektes Kriterium ist die Konstruktvalidität. Von einem gemessenen Schülermerkmal wie Interesse oder Intelligenz kann aufgrund wissenschaftlich geprüfter Theorien vorhergesagt werden, wie ein entsprechender Messwert für dieses Merkmal mit Messwerten anderer Konstrukte korrelieren müsste, wenn es tatsächlich dieses Merkmal misst. Wenn sich in empirischen Untersuchungen herausstellt, dass diese theoretisch postulierten Zusammenhänge tatsächlich gefunden werden, ist dies ein Indiz für die Gültigkeit des benutzten Messinstruments. Damit ist auch klar, dass die *Konstruktvalidität* nicht mit Hilfe eines einfachen statistischen Messwerts geschätzt werden kann; man kann sie mit vorliegenden empirischen Untersuchungsbefunden lediglich argumentativ untermauern oder eben in Frage stellen.

Diese Gütekriterien basieren auf den Prinzipien der klassischen Testtheorie. Diese Theorie eignet sich relativ gut für die Entwicklung von Instrumenten zur Beschreibung stabiler Merkmale einer Person (z. B. Intelligenz). In pädagogischen Kontexten besteht jedoch ein starker Bedarf an Messverfahren, mit denen man die *Veränderungen* eines Merkmals, etwa im Rahmen einer Schulungsmaßnahme, hinreichend genau erfassen kann. Dafür benötigt man andere messtheoretische Grundlagen. Hier wurden in den letzten Jahren deutliche Fortschritte erzielt, z. B. im Zusammenhang mit der Entwicklung *probabilistischer Testmodelle*, die nach ihrem bekanntesten Vertreter auch als *Rasch-Modelle* bezeichnet werden (vgl. Rost 2004 und Bos/Voss in diesem Band). In der englischsprachigen Literatur werden sie zusammenfassend als *latent-trait-theories* bezeichnet. Ein bedeutsames aktuelles Anwendungsfeld dieses Konzepts sind die internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen wie PISA oder TIMSS.

3. Diagnose und Bewertung auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungsgeschehens

Die bisherigen Ausführungen zu den Aufgaben der pädagogischen Diagnostik erstrecken sich in erster Linie auf grundlegende, für viele Anwendungsfelder gleichermaßen gültige Sachverhalte und Probleme. Im Folgenden sollen die Aufgaben anhand konkreter Diagnoseanlässe im Bildungssystem etwas genauer betrachtet werden. Wir orientieren uns dabei an typischen Handlungs- und Entscheidungsebenen innerhalb des öffentlichen Bildungssystems, die jedoch im Prinzip auch auf andere Bildungsbereiche zutreffen (z. B. die berufliche Aus- und Weiterbildung oder die innerbetriebliche Bildung großer Industrieunternehmen).

An oberster Stelle der Entscheidungshierarchie stehen Probleme, die sich auf die Steuerung des gesamten *Bildungssystems* beziehen. Für die Bildungsadministration stellt sich z. B. die Frage, ob die Schulen eines Landes (oder andere Bildungseinrichtungen, wie die Hochschulen) tatsächlich die Leistungen erbringen, die von diesen Einrichtungen erwartet werden. Dieser Aufgabenbereich wird in der aktuellen Diskussion über Bildungsstandards mit «Bildungsmonitoring» umschrieben.

Eine andere Beurteilungsperspektive mit ganz anderen Anforderungen an die pädagogische Diagnostik ergibt sich im Hinblick auf das Problem, den *Unterricht* in bestimmten schulischen oder akademischen Einrichtungen verbessern zu wollen. Hier muss man das Unterrichtsgeschehen im Prozessverlauf in den Blick nehmen und versuchen, aus den Beobachtungen und Bewertungen des vorgefundenen Unterrichts praktikable Verbesserungsvorschläge zu entwickeln. Auch auf dieser diagnostischen Ebene geht es vordringlich um die Diagnose und Bewertung der pädagogischen Umwelt und nicht so sehr um die Beurteilung einzelner Personen.

Diese Beurteilungsperspektive steht im Zentrum der Betrachtung, wenn es etwa darum geht, diagnostisch oder prognostisch relevante Informationen über *einzelne Schüler und Schülerinnen* zu ermitteln, z. B. für Rückmeldungen über den aktuellen Leistungsstand, für die Erstellung von Übertrittszeugnissen oder für die Feststellung der Eignung für einen bestimmten Bildungsweg im Rahmen der Schullaufbahnberatung.

Auf jeder dieser Handlungs- und Entscheidungsebenen gibt es eine Vielzahl von Diagnoseanlässen mit jeweils unterschiedlichen Zielstellungen, Verfahrensweisen und Problemen.

3.1 Diagnose und Bewertung im Rahmen des Bildungsmonitorings

Unter *Bildungsmonitoring* versteht man die regelmäßige Erfassung des Ist-Zustands eines Bildungswesens mittels objektiver Verfahren (z. B. Schulleistungstests). Bildungsmonitoring dient der Erfolgsmessung auf der Systemebene. Sie gibt datengestützt Auskunft über die Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems. Bildungsmonitoring ist gemäß seiner Zielsetzung breit angelegt und umfasst z. B. die Durchführung repräsentativer Schulleistungsvergleichsstudien (Large Scale Assessment-Studien wie PISA, TIMSS, IGLU; vgl. Baumert 2006) oder die Überprüfung und Weiterentwicklung von Bildungsstandards in den einzelnen Ländern sowie die darauf bezogene *Bildungsberichterstattung*. Am Beispiel von PISA soll dies genauer erläutert werden.

PISA (Programme for International Student Assessment) ist ein groß angelegtes internationales Evaluationsprogramm der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). Es soll Indikatoren für die Stärken und Schwächen der Schulsysteme in den beteiligten Ländern ermitteln, um die Bildungsqualität über alle Länder hinweg kontinuierlich zu verbessern. Die PISA-Studien werden seit 2000 in dreijährigem Turnus in den Mitgliedsstaaten der OECD und einer zunehmenden Anzahl von Partnerstaaten durchgeführt. Testpersonen sind 15-jährige Jugendliche. In den PISA-Tests werden nicht in erster Linie curricular definierte Lerninhalte gemessen, sondern fachspezifische Kompetenzen (v. a. im Bereich Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften), von denen angenommen wird, dass sie sowohl für die Bewältigung alltäglicher Probleme als auch für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben eine wichtige Rolle spielen.

In jeder Erhebungsrunde wird jeweils eine «Domäne» als Schwerpunktgebiet vertieft analysiert. In PISA 2000 stand die Lesekompetenz im Zentrum, in PISA 2003 war es die Mathematik (zusätzlich wurden hier auch fächerübergreifende Kompetenzen erhoben wie Problemlösefähig-

keit). PISA 2006 konzentrierte sich auf die Kompetenzen im Bereich der Naturwissenschaften. In PISA 2006 werden die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus über ihre Wahrnehmung von Schule und Unterricht sowie über Merkmale der familiären Umgebung befragt. Auf diese Weise kann analysiert werden, inwieweit Merkmale der sozialen und kulturellen Herkunft mit Unterschieden in der Kompetenz verbunden sind.

Die Tests und Befragungsinstrumente werden von international zusammengesetzten Expertengruppen entwickelt und hinsichtlich ihrer messtheoretischen Qualität sorgfältig überprüft, bevor sie in den Ländern nach einem genau festgelegten Stichprobenplan unter standardisierten Bedingungen eingesetzt werden. Die Auswertung und Interpretation der Daten in den einzelnen Ländern obliegt wissenschaftlichen Konsortien oder Institutionen, die auch für die Erstellung der Berichte an die Auftraggeber zuständig sind (vgl. PISA-Konsortium 2003).

Methodisch sind die Untersuchungen so angelegt, dass die Daten repräsentative Aussagen über den Leistungsstand von Schülerpopulationen oder speziellen Schülergruppen erlauben (Baumert/Artelt/Klieme/Stanat 2002). Auf diese Weise ist es möglich, Leistungsunterschiede zwischen den Schülern verschiedener Länder oder verschiedener Regionen und Schultypen quantitativ zu bestimmen und auf statistische Signifikanz zu überprüfen. So hat sich z. B. herausgestellt, dass deutsche Jugendliche in der Mehrzahl der internationalen Vergleiche lediglich mittelmäßige Leistungsrangplätze erzielen oder dass es erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt. Als auffällig und besorgniserregend gilt der Befund, dass kein anderes Land so starke Leistungsdisparitäten bei Schülern aus unterschiedlichen Sozialschichten aufweist wie Deutschland. Als sehr nachteilig für den Kompetenzerwerb in deutschen Schulen hat sich auch der Migrationsstatus erwiesen (PISA-Konsortium 2003; vgl. <http://pisa.ipn.uni-kiel.de>).

Die im Rahmen von PISA gewonnenen Daten sind in erster Linie für die vergleichende Beurteilung des (durchschnittlichen) Kenntnisstandes von Gruppen geeignet. Sie haben nicht die Funktion, den Leistungsstand einzelner Schüler oder Schülerinnen möglichst genau zu beschreiben und zu bewerten. Vielmehr geht es darum, die Leistungsfähigkeit des Schulsystems kritisch zu analysieren, Stärken und Schwächen zu identi-

fizieren, um auf der Grundlage dieser Bewertung notwendige Reformen planen und in Gang setzen zu können.

Als Konsequenz aus den Ergebnissen der PISA-Studien hat die Kultusministerkonferenz (KMK) in den letzten Jahren eine Reihe von Reformmaßnahmen zur Verbesserung des deutschen Bildungssystems beschlossen. Dazu zählt u. a. die Einführung nationaler *Bildungsstandards* für ausgewählte Fächer und Schulstufen (vgl. Klieme u. a. 2003). Erklärtes Ziel dieser Reformen ist die Verbesserung der schulischen Umwelt – auch im Hinblick auf mehr Bildungsgerechtigkeit. Die Einhaltung der Bildungsstandards wird künftig regelmäßig von einer unabhängigen wissenschaftlichen Einrichtung überprüft. Zur Vorbereitung und Durchführung dieser Aufgabe hat die KMK an der Humboldt-Universität ein eigenes wissenschaftliches Serviceinstitut eingerichtet, das «Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen» (IQB), dessen Hauptaufgabe darin besteht, die für die Präzisierung und Erfassung von Bildungsstandards erforderlichen Messinstrumente zu entwickeln und das nationale Bildungsmonitoring durchzuführen.

Diese Tests sollen, ähnlich wie die in PISA verwendeten Messinstrumente, nicht in erster Linie leicht abfragbares Wissen erfassen, sondern die von den Schülern erworbenen Kompetenzen (bzw. Kompetenzstufen), die für die Bewältigung realer Probleme im Alltag eine wichtige Voraussetzung darstellen.

3.2 Beobachtung und Beurteilung von Unterricht

Die Beurteilung des Unterrichts kann diagnostisch für unterschiedliche Zwecke genutzt werden. Ein methodisch und theoretisch fragwürdiger Diagnoseanlass ist die Beurteilung von Lehrkräften durch Vorgesetzte. Pädagogisch sinnvoll ist dagegen die Diagnose und Bewertung von Unterricht mit dem Ziel der Verbesserung des schulischen Lehr-Lern-Geschehens. Um die Qualität von Schule auf dieser Ebene zu beurteilen, reicht es nicht aus, lediglich den «Output» zu messen; man muss vielmehr das Unterrichtsgeschehen direkt untersuchen. Dafür gibt es zwei diagnostische Zugangswege, die Beobachtung durch Außenstehende oder die Befragung der am Unterrichtsgeschehen direkt beteiligten Personen.

Beobachtung als Mittel der Lehrkräftebeurteilung: In der Schule ist es üblich, dass Lehrkräfte von ihren Vorgesetzten in regelmäßigen Abständen beurteilt werden. Der Schulrat, der Schulleiter oder Mitglieder einer Beurteilungskommission nehmen (angemeldet oder auch unangemeldet) am Unterricht teil und verschaffen sich einen Eindruck von der Qualität des beobachteten Unterrichts bzw. den pädagogisch-didaktischen Fähigkeiten der Lehrerin/des Lehrers und erteilen entsprechende Noten. Ebenso wie die Zensurgebung der Lehrkräfte (s. u.) ist dieses Beurteilungsverfahren aus wissenschaftlicher Sicht äußerst fragwürdig. Abgesehen von den grundsätzlichen methodischen Problemen eines auf subjektiven Schätzungen beruhenden Messverfahrens ergeben sich auch prinzipielle Probleme bezüglich der Messbarkeit des in Frage stehenden Sachverhalts, nämlich die auf der Ebene von Personmerkmalen definierte Kompetenz von Lehrkräften, «guten Unterricht» zu halten. In der Unterrichtsforschung wurde immer wieder nachgewiesen, dass die Qualität des Unterrichts weniger von konstanten Merkmalen der Lehrerpersönlichkeit bestimmt wird als vielmehr vom situationsspezifischen Verhalten in der konkreten Unterrichtssituation. Und dieses Verhalten variiert bei der gleichen Lehrkraft sehr stark in Abhängigkeit von den aktuellen Umfeldbedingungen (Bromme/Rheinberg 2006; Helmke 2003). Unter diesen Umständen ist nicht zu erwarten, dass man aus einer einmaligen Beobachtung, die zudem unter ungewöhnlichen Bedingungen stattfindet, ein hinreichend abgesichertes Urteil über die berufliche Qualifikation der Lehrkraft abgeben kann.

Unterrichtsbeobachtung als Feedback-Methode: Der eigentliche diagnostische Zweck der Unterrichtsbeobachtung zielt darauf, die Voraussetzungen und die Verlaufsstrukturen des Unterrichts im Sinne der oben erwähnten Bedingungsmodifikation zu verbessern, z. B. in Form eines beobachtungsgestützten Feedback-Verfahrens in Lehrertrainings. Eine wichtige Voraussetzung für die sinnvolle Nutzung von Beobachtungsverfahren in der pädagogischen Praxis ist die Festlegung von klaren Regeln darüber, was auf welche Weise beobachtet werden soll. Um den Prozess der diagnostischen Beobachtung in klare Bahnen zu lenken, empfiehlt sich in der Regel die Entwicklung eines Kategoriensystems, mit dessen Hilfe relevante Aspekte der Beobachtung ausgewählt, registriert und

klassifiziert werden können, z.B. Aspekte des Verhaltens, die sich auf die Vermittlung von Wissen, und andere, die sich auf die Steuerung der Interaktionen beziehen.

Die kontinuierliche Identifikation, Registrierung und Einordnung der für die spezielle Zielstellung relevanten Sachverhalte erfordert eine sorgfältige Einarbeitung in die Nutzung des Kategoriensystems und eine hohe Konzentration bei der Durchführung der Beobachtung im aktuellen Handlungsgeschehen. Als hilfreich haben sich hier moderne Methoden der Videografie und der computergestützten Auswertung von Beobachtungsdaten erwiesen.

Videogestützte Beobachtungen des Unterrichts spielen u. a. eine wichtige Rolle in praxisnahen Ausbildungsprogrammen für Lehrer und für Dozenten in außerschulischen Bildungseinrichtungen. Eine Sonderform ist das sogenannte *Microteaching*. In kleinen Gruppen werden eng eingegrenzte Aufgabenstellungen in kurzen Übungssequenzen von ca. fünf bis 15 Minuten bearbeitet (z. B. Einstieg in ein neues Thema, Lehrgespräch führen). Die praktischen Versuche der Kursteilnehmenden werden aufgezeichnet, und jede Sequenz wird anschließend sorgfältig durchgesprochen, eventuell in den zentralen Punkten noch einmal durchgespielt, was entscheidend zur Effektivität der Methode beiträgt.

Mit explizit wissenschaftlichem Anspruch werden videogestützte Unterrichtsanalysen derzeit in der empirischen Lehr-Lernforschung eingesetzt, um etwa Verlaufsstrukturen des Unterrichts in speziellen Fächern wie Mathematik (z. B. Pauli/Reusser 2003) oder Physik (Seidel/Prenzel 2004) zu identifizieren. Die Studien und die dabei eingesetzten diagnostischen Instrumente sind auf den Homepages der beteiligten Institute dokumentiert (Uni Zürich: www.didac.unizh.ch/scvs; IPN, Kiel: www.ipn.uni-kiel.de/projekte/video; DIPF, Frankfurt: www.dipf.de/bildungsforschung/qualitaetssicherung_pythagoras.htm).

Ein ganz anderer methodischer Zugang zur Beurteilung des Unterrichtsgeschehens ist die *Befragung* der Betroffenen, z. B. der Schülerinnen und Schüler oder der Teilnehmenden von Lehrveranstaltungen in außerschulischen Bildungseinrichtungen. Hier stehen für spezielle Fragestellungen standardisierte Instrumente zur Verfügung.

Ein typisches Beispiel sind Fragebögen und Skalen zur Erfassung

des sogenannten *Klassenklimas* wie der Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK; Eder 2006). Diese Skalen versuchen die Beschaffenheit der Lehr-Lern-Umwelten aus der Sicht der Lernenden zu erschließen. Es sind somit Berichte über die subjektive Wahrnehmung der Unterrichtssituation. Als Indikatoren für die Einschätzung der Klimamerkmale in einer Klasse werden daher nicht die individuellen Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler verwendet, sondern der jeweilige Klassendurchschnitt der Antworten («aggregiertes Klassenklima»).

Ein aktuelles Beispiel sind Fragebögen zur Beurteilung der Hochschullehre. Sie gehen von der Annahme aus, dass die Studierenden eines Fachs am besten in der Lage sind, die Qualität der akademischen Lehre zu beurteilen. In empirischen Untersuchungen hat man versucht, aus den Befragungsdaten der studentischen Lehrevaluation allgemeine Kriterien für gute Hochschullehre abzuleiten, die ihren Niederschlag in der inhaltlichen Struktur von standardisierten Fragebögen zur Lehrevaluation gefunden haben. Ein Beispiel ist das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation (HILVE) von Heiner Rindermann und Manfred Amelang (1994). Dieser Fragebogen thematisiert u.a. didaktische Maßnahmen und Merkmale der Lehrenden (z.B. Strukturierung der Inhalte, Engagement, Kompetenz), Verhalten der Studierenden (z.B. Lernverhalten, Fleiß, Beteiligung) oder allgemeine situationale Bedingungen der Veranstaltung (z.B. soziales Klima). Obwohl der diagnostische Gehalt der mit solchen Instrumenten ermittelten Bewertung nach wie vor umstritten ist, besteht kein Zweifel daran, dass die Evaluation der Lehre im Prinzip dazu beitragen kann, die Unterrichts- und Lernbedingungen an Hochschulen zu verbessern.

3.3 Beurteilung von Schülerinnen und Schülern

Eine zentrale Aufgabe der pädagogischen Diagnostik ist die Beurteilung und Bewertung von Lernvoraussetzungen und Lernergebnissen bei Schülern und Schülerinnen oder Teilnehmenden von Lehrveranstaltungen und Trainings in außerschulischen Bildungseinrichtungen. Da die grundlegenden diagnostischen Prinzipien und Probleme über verschie-

dene Lernorte hinweg weitgehend identisch sind, gehen wir im Folgenden nur auf Beispiele aus dem schulischen Kontext ein.

Die wichtigsten Methoden zur Beurteilung von schulischen und akademischen Leistungen sind standardisierte und informelle Schulleistungstests, mündliche Prüfungen und Aufsatzprüfungen (für eine Übersicht vgl. Weinert 2002). Eine Sonderstellung nehmen Zensuren und Zeugnisse ein. Sie erfüllen viele verschiedene Funktionen gleichzeitig und lassen sich deshalb nur bedingt zu den diagnostischen Methoden der Lernerfolgsmessung rechnen.

Standardisierte Schulleistungstests sind dadurch gekennzeichnet, dass sie nach testtheoretischen Regeln entwickelt wurden und somit auch Informationen über deren Gütekriterien vorliegen. Die meisten Tests, die derzeit auf dem Markt sind, wurden nach den Prinzipien der klassischen Testtheorie entwickelt und erlauben in erster Linie eine Einschätzung der im Test erfassten Leistung in Relation zur Leistung anderer Schülerinnen und Schüler der gleichen Altersgruppe (soziale Bezugsnorm; s. o.). Nähere Hinweise über verfügbare Tests findet man in einschlägigen Kompendien (z. B. Borchert/Knopf-Jerchow/Dahbashi 1991) oder in den Datenbanken von speziellen Fachverlagen (vgl. z. B. www.testzentrale.de).

In den letzten Jahren wurden Tests entwickelt, die eine Aussage über den Lernfortschritt von Einzelnen und Gruppen erlauben (individuelle Bezugsnorm) und die erkennen lassen, inwieweit die in den Bildungszielen näher spezifizierten Kompetenzen tatsächlich erworben wurden (kriteriumsorientierte Bezugsnorm).

In der alltäglichen Unterrichts- und Ausbildungspraxis kann nur selten auf standardisierte Leistungstests zurückgegriffen werden. Lehrerinnen und Lehrer, Trainerinnen und Trainer und andere mit Ausbildungsaufgaben betraute Personen sind deshalb darauf angewiesen, eigene Lernkontrolltests zu entwickeln. Sie werden in der Literatur als *informelle Tests* bezeichnet. Für die einzelnen Arbeitsgänge bei der Konstruktion und Auswertung informeller Tests gibt es vereinfachte Modelle und Berechnungsverfahren, die auch Praktikerinnen und Praktiker leicht anwenden können (vgl. Lukesch 1998). Der wesentliche Unterschied zu standardisierten Testverfahren besteht darin, dass keine

repräsentativen Stichprobenerhebungen zur Normierung der Tests verwendet werden.

Die Beurteilung der Lernleistung auf der Grundlage eines Gesprächs gehört zu den ältesten Formen der Lernkontrolle. *Mündliche Prüfungen* haben aus diagnostischer Sicht insofern einen Sonderstatus, als sie im Rahmen einer direkten sozialen Interaktion zwischen Beurteilenden und Beurteilten erfolgen. Damit unterliegen sie zwangsläufig den Einflüssen der sozialen Wahrnehmung, die sehr anfällig für zum Teil gravierende Urteilsfehler ist (Bierhoff 1987).

Befunde aus empirischen Untersuchungen zur Qualität mündlicher Prüfungen zeigen, dass z. B. die Übereinstimmung der Urteile verschiedener Prüfenden über die gleiche Person oft nur sehr gering ausfällt. Diese sogenannte *Interrater-Reliabilität* ist großen Schwankungen unterworfen. In den von Birkel (1984) zusammengefassten empirischen Untersuchungen liegt sie zwischen $r = .40$ und $r = 1.0$. Trotz dieser Unsicherheiten kann man in der Praxis nicht vollständig auf mündliche Prüfungen verzichten, schon deshalb nicht, weil manche Prüfungsinhalte gar nicht anders erfasst werden können. Außerdem gilt auch für dieses «Instrument», dass die diagnostische Qualität sehr stark von der Sorgfalt bei der Vorbereitung und der bewussten Kontrolle von möglichen Fehlerquellen bestimmt wird.

Im Gegensatz zu einem Schulleistungstest, bei dem sowohl die Aufgaben als auch die Antwortmöglichkeiten und der Modus der Bewertung der Antworten genau festgelegt sind, wird bei einer *Aufsatzprüfung* lediglich die Frage bzw. das Thema vorgegeben. Der Kandidat/die Kandidatin muss seine bzw. ihre Antwort frei formulieren. Da die Antworten sehr stark variieren, sind sie nicht unmittelbar vergleichbar. Die individuellen Aussagen eines Prüflings bedürfen der Interpretationen der/des Prüfenden; deshalb sind auch die Beurteilungsmaßstäbe selten standardisiert.

Trotz dieser und vieler anderer Fehlerquellen der Aufsatzbeurteilung kann man ihren diagnostischen Wert nicht in Frage stellen (Lehmann 1990). Um Fehlerquellen zu reduzieren, ist es wichtig, das Thema bzw. die Prüfungsfragen unter Berücksichtigung der Aussagen in Vorbesprechungen so genau wie möglich zu formulieren und klare Prinzipien für die Bewertung der schriftlichen Äußerungen aufzustellen. Bewährt

haben sich Punktesysteme, die einzelne Aussagen und Argumentationsstrukturen nach einem festgelegten Schema mit einem Anforderungsprofil vergleichen und in Abhängigkeit vom Grad der Übereinstimmung mit der «Ideallösung» gewichten. Auf diese Weise erhält man für jeden Aufsatz getrennte, den verschiedenen Beurteilungskategorien zugeordnete Punktwerte, die in einem weiterführenden Schritt in quantitativer oder qualitativer Form zusammengefasst werden können.

Schulnoten (Zensuren) sind die am weitesten verbreitete Form der Schulleistungsbewertung. Genau genommen handelt es sich bei der Zensurenvergabe lediglich um ein Verfahren zur *Klassifikation und Bewertung* von (schulischen) Leistungen. Ein großes Problem resultiert aus der Tatsache, dass Noten und Zeugnisse ganz unterschiedliche, sich teilweise sogar widersprechende Funktionen erfüllen. Die primäre Funktion besteht darin, den Schülern eine Rückmeldung über ihren aktuellen Leistungsstand zu geben (*Berichtsfunktion*). Doch im Unterricht werden sie häufig auch dazu eingesetzt, um Schüler zu motivieren oder zu disziplinieren (*Anreiz- oder Disziplinierungsfunktion*). Zeugnisnoten haben darüber hinaus gesellschaftliche Funktionen, die über die Belange des Unterrichts weit hinausgehen. Dazu gehört z. B. die *Auslese- und Berechtigungsfunktion*. Über die Noten in den Abschlusszeugnissen wird häufig der Zugang zu weiterführenden Schulen, Studiengängen oder beruflichen Ausbildungsgängen geregelt. Während sie innerhalb des Unterrichts im Dienst modifikationsorientierter Handlungs- und Entscheidungsstrategien stehen, erfüllen sie außerhalb der Schule oft wichtige Funktionen im Kontext selektiver Strategien.

Angesichts der vielfältigen Aufgaben, die der Notengebung zugeordnet sind, müsste man eigentlich erwarten können, dass Schulnoten unter dem Aspekt der Lern- und Leistungsdiagnostik höchsten *diagnostischen Qualitätsanforderungen* genügen. Dies ist jedoch nicht der Fall. Die Notenvergabe stützt sich in aller Regel nicht auf wissenschaftliche Prinzipien des Diagnostizierens und Bewertens. Sie ist vielmehr das Produkt eines relativ komplexen Beurteilungsprozesses, der zum Teil an Gesetze und amtliche Regelungen gebunden ist. In den einschlägigen Verordnungen finden sich meist nur vage Hinweise, und manche Forderungen und Empfehlungen sind mit den Prinzipien der professionellen Leistungs-

diagnostik nicht kompatibel. Dies ist z. B. der Fall, wenn von der Lehrkraft erwartet wird, dass sie neben den pädagogischen auch gesellschaftliche Funktionen von Zensuren und Zeugnissen im Auge behält und in ihre Beurteilungen einfließen lässt. Solche Forderungen konkretisieren sich z. B. in der Vorschrift, dass sich bei der Benotung von Klassenarbeiten annähernd eine Normverteilung ergeben soll.

In zahlreichen empirischen Untersuchungen zur diagnostischen Qualität von Zensuren wurden erhebliche Mängel und Fehlerquellen nachgewiesen (vgl. Tent 2006; Lukesch 1998; Ziegenspeck 1999). Besonders gravierend ist die mangelnde Vergleichbarkeit von Noten aus verschiedenen Schulklassen des gleichen Schultyps und der gleichen Schulstufe. Immer wieder wurde festgestellt, dass die Maßstäbe der Beurteilung erheblich variieren, sodass verschiedene Lehrkräfte die gleiche Leistung oft mit völlig unterschiedlichen Noten bewerten. Unter diesen Umständen ist nicht verwunderlich, dass die prognostische Validität von Zeugnisnoten nicht das Niveau erreicht, das man sich für selektive Bildungswegentscheidungen (z. B. Zulassung zu platzbeschränkten Ausbildungsplätzen oder Studiengängen) erhofft. Die Korrelationen zwischen Abiturnoten und Studienerfolgskriterien erreichen selten höhere Werte als $r = .40$; in den meisten Untersuchungen lagen die prognostischen Korrelationen deutlich darunter.

Seit den 1970er Jahren wurden verschiedene Versuche unternommen, die Ziffernbenotungen durch *verbale Schulleistungsbeurteilungen* zu ersetzen oder zu ergänzen. Die Hoffnung, dass auf diese Weise die pädagogische Funktion der schulischen Leistungsbeurteilung gestärkt und die diagnostische Qualität der Beurteilung verbessert wird, hat sich nur teilweise erfüllt.

Zur Praxis der verbalen Leistungsbeurteilungen in der schulischen Realität wurden verschiedene Erhebungen durchgeführt (zusammenfassend Tarnai 2006). Die Ergebnisse fallen je nach Bundesland und Schulstufe unterschiedlich aus. Insgesamt hat sich aber herausgestellt, dass auch in den verbalen Zeugnissen die Beschreibung des Leistungsstandes der Kinder dominiert. Allerdings orientieren sich die Lehrkräfte – wie angestrebt – sehr viel stärker an einer individuellen oder einer lernzielorientierten Bezugsnorm. Weniger positiv ist zu bewerten, dass in den

Zeugnissen nur in beschränktem Maß von der Möglichkeit Gebrauch gemacht wird, im Hinblick auf *zukünftige* Entwicklungen Empfehlungen für die Förderung zu geben.

In vielen Anwendungsfeldern der pädagogischen Diagnostik ist es erforderlich, Personenmerkmale zu erfassen, um z. B. die Ursachen von Lernstörungen oder Entwicklungsproblemen abzuklären oder um Vorhersagen über künftige Leistungen machen zu können, die bei Bildungswegentscheidungen eine wichtige Rolle spielen.

Für die Messung von lern- und entwicklungsrelevanten Personmerkmalen gibt es eine große Zahl von diagnostischen Instrumenten. Bei den meisten formellen Diagnoseanlässen werden – wie bereits erwähnt – standardisierte Tests eingesetzt (für eine Übersicht vgl. Brickenkamp/Brähler/Holling u. a. 2002). Welche Art von Instrument für einen bestimmten Diagnoseanlass am besten geeignet ist, kann nicht generell beantwortet werden, da hier viele Faktoren zu berücksichtigen sind, die nicht nur die messtechnischen Gütekriterien betreffen, sondern ebenso pragmatische Aspekte wie den konkreten Zweck der Diagnose, die zur Verfügung stehenden materiellen Ressourcen etc. Die Art der zu verwendenden Methoden hängt auch von der fachlichen Expertise des Diagnostikers ab, da die sachgerechte Anwendung mancher Instrumente eine spezielle Ausbildung erfordert.

Ein grundsätzliches Problem wurde eingangs bereits thematisiert: Pädagogisch-diagnostische Daten werden sowohl für modifikationsorientierte als auch für selektive Maßnahmen verwendet, und es kommt darauf an, das diagnostische Konzept und die Auswahl der Diagnosemethoden auf den jeweiligen Diagnosezweck abzustimmen.

Ein gutes Beispiel zur Verdeutlichung dieses Problems ist die Auswahl von Instrumenten zur Messung kognitiver Lernvoraussetzungen, wie intellektuelle Fähigkeiten, bereichsspezifisches Vorwissen oder kognitive Strategien der Lernsteuerung. In Situationen, wo es darum geht, über Personen oder Personengruppen selektiv zu entscheiden (z. B. bei Auswahl- und Übertrittsentscheidungen), benötigt man Daten, die eine optimale «differenzielle» Prognose ermöglichen. Das sind in der Regel eher globale Kennwerte der kognitiven Leistungstüchtigkeit (z. B. Intelligenzmesswerte) oder zusammenfassende Einschätzungen des fach-

spezifischen Kompetenzniveaus. Diese Art von Prädiktoren besitzt auch eine vergleichsweise hohe Stabilität über die Zeit. Für eine rein selektive Entscheidung müssen die Diagnostizierenden nicht wissen, «warum» ein Messwert hohe prädiktive Validität besitzt. Sie brauchen sich deshalb auch nicht um die inhaltlich-theoretische Struktur des gemessenen Konstrukts zu kümmern. Das entscheidende Bewertungskriterium eines selektiven Prognoseverfahrens ist die Zahl der (verhinderten) Fehlentscheidungen. Die Institution, die die Entscheidungen trifft, befasst sich in der Regel auch nicht mit der pädagogisch bedeutsamen Frage, welche Konsequenzen diese für die abgelehnten Bewerberinnen und Bewerber hat.

Eine ganz andere Sicht auf die Dinge ergibt sich im Fall einer modifikationsorientierten Strategie, z. B. im Bereich der *Förderdiagnostik*. Sie hat das Ziel, die Ursachen oder Bedingungsfaktoren von Lernschwierigkeiten möglichst genau zu erfassen, um daraus gezielte Fördermaßnahmen für den Einzelfall abzuleiten (Mutzek 1998). In diesem Handlungskontext kommt es darauf an, veränderungssensitive Instrumente einzusetzen, die Hinweise darauf geben, wo Defizite bestehen und auf welche Weise sie am besten beseitigt werden können. Anstelle traditioneller Intelligenzmesswerte, die im Prinzip nur zum Ausdruck bringen, welchen Leistungsrangplatz eine Person in einer hypothetischen Vergleichsgruppe einnimmt, braucht man Instrumente, die auf der Basis entsprechender Theorien Informationen über den Ausprägungsgrad spezifischer Teilfähigkeiten ermöglichen. Ein gutes Beispiel dafür sind die in den letzten Jahren entwickelten Instrumente zur diagnostischen Analyse des Schriftspracherwerbs (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1995).

Dass die Aufgaben der pädagogischen Diagnostik in Abhängigkeit vom jeweiligen Handlungs- und Entscheidungskontext variieren und die Methodik der Diagnostik darauf abgestimmt werden muss, steht außer Frage. Doch in der pädagogisch-diagnostischen Praxis werden daraus oft nicht die notwendigen Konsequenzen gezogen. Man hält am gewohnten Instrumentarium fest und vertraut darauf, dass sich ein wissenschaftlich begründeter Test für unterschiedliche diagnostische Fragestellungen gleichermaßen eignet. Es kommt hinzu, dass sich die Testdiagnostik – insbesondere im Bereich der Psychologie – über lange Zeit ausschließlich

an den Prinzipien der klassischen Testtheorie orientiert hat und neue messtheoretische Konzepte erst allmählich Eingang in die praxisnahe Testentwicklung finden.

4. Ausblick

Professionelles pädagogisches Handeln ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass es sich auf rational begründete und wissenschaftlich fundierte Strategien und Methoden stützt. Das gilt auch für die vielfältigen Aufgaben des Diagnostizierens und Bewertens, die eine zentrale Komponente des professionellen Handelns darstellen. Die darauf bezogenen Wissensgrundlagen bilden den Gegenstandsbereich der *pädagogischen Diagnostik*. Neben der fortlaufenden Entwicklung und Überprüfung diagnostischer Verfahrensweisen für die Optimierung der vielfältigen praxisbezogenen Aufgabenstellungen gehört auch die theoretisch-kritische Reflexion der generellen Probleme und Prinzipien des Diagnostizierens und Bewertens zu den zentralen Aufgaben der pädagogischen Diagnostik.

Ein wichtiger Gesichtspunkt ist die Klärung und nähere Bestimmung der pädagogisch-diagnostischen Aufgaben und Beurteilungskriterien in Abhängigkeit von den jeweils im Vordergrund stehenden Zielen und den zur Verfügung stehenden Handlungs- und Entscheidungsstrategien. In diesem Beitrag wurde darauf aufmerksam gemacht, dass es z. B. einen großen Unterschied macht, ob man die Diagnostik in den Dienst selektiver oder modifikationsorientierter Strategien stellt.

Wichtig ist auch eine Auseinandersetzung mit den offenen und versteckten Funktionen der pädagogischen Diagnostik. Am Beispiel der Zensuren lässt sich exemplarisch zeigen, wie vielfältig und heterogen die Erwartungen an ein bestimmtes Berteilungsverfahren sein können. Alarmierend ist hier die Tatsache, dass die Lehrkraft durch Verordnungen und Vorschriften zu einem Bewertungsmodus gezwungen wird, der den pädagogischen Intentionen einer auf individuelle Förderung angelegten Leistungsrückmeldung widerspricht. Die selbstverständlich erscheinende und selbst von den Kindern als «gerecht» wahrgenommene For-

derung, dass sich in den Noten die tatsächlichen Leistungsunterschiede innerhalb einer Klasse widerspiegeln müssen, führt zwangsläufig dazu, das es immer auch «schlechte» Noten gibt. Die pädagogisch viel sinnvollere Konzeption einer am individuellen Lernfortschritt orientierten Notengebung wird auf diese Weise konterkariert.

Der bei der Notengebung offen zutage tretende Konflikt zwischen völlig unterschiedlichen und im Prinzip nicht miteinander zu vereinbarenden Forderungen betrifft nicht nur das Lehrerurteil im Klassenzimmer. Er durchzieht das gesamte schulische Beurteilungssystem. Betrachtet man die Einschulungsentscheidung oder die verschiedenen Übertrittsentscheidungen innerhalb des Bildungssystems einschließlich der Übergänge in Förder- oder Sonderschulen, dann kann man auch hier leicht feststellen, dass die pädagogische Diagnostik einerseits dafür eingesetzt wird, dem einzelnen Individuum optimale Lern- und Entwicklungschancen zu bieten. Andererseits hat sie die Funktion, Personen zu klassifizieren und ihren Bildungsweg durch die Zulassung oder Zuordnung zu «passenden» Schultypen zu steuern.

Die pädagogische Diagnostik ist darüber hinaus auf unmittelbare Weise mit einem grundlegenden Dilemma jedweder Form gesellschaftlich organisierten Lehrens und Lernens konfrontiert, auf das Klaus Holzkamp in seinen Schriften immer wieder hingewiesen hat (vgl. Holzkamp 1993): Wenn die Lernenden durch entsprechende Kontrollmaßnahmen (wie Prüfungen, Zensuren und dergleichen) gezwungen werden, sich mit Themen und Sachverhalten auseinanderzusetzen, die zwar für das gesellschaftliche System notwendig sind, aber für die sich die Lernenden nicht interessieren, entwickelt sich in den entsprechenden Bildungseinrichtungen eine Kultur des *defensiven Lernens*. Sie ist gekennzeichnet durch inneren Widerstand, Verweigerung und eine stark von extrinsischen Anreizen abhängige Lernmotivation. Dies führt zwangsläufig zu einem geringen Lernerfolg und einem insgesamt unbefriedigenden Bildungsergebnis. Wünschenswert wäre stattdessen die Etablierung einer Kultur des *expansiven Lernens*, die durch eine positive Einstellung gegenüber den zu lernenden Inhalten und einen hohen Grad an Selbststeuerung gekennzeichnet ist und eine ideale Basis für nachhaltiges Lernen darstellt (Faulstich/Ludwig 2004). Dafür sind jedoch andere Formen der

Lerndiagnose und Leistungsbeurteilung erforderlich. Das zentrale Problem jedweder Art von Schulsystem besteht darin, expansives Lernen zu fördern, ohne deshalb auf die Vorgabe übergeordneter gesellschaftlich bedeutsamer Bildungsziele zu verzichten. Diese Zusammenhänge näher zu untersuchen und praktisch zu erproben ist eine Daueraufgabe empirischer Forschung im Bereich der pädagogischen Diagnostik.

1.8 Beratung

Es kann mittlerweile als Selbstverständlichkeit konstatiert werden, dass «Beratung» in sämtlichen pädagogischen Handlungsfeldern einen zentralen Stellenwert einnimmt und zu den Grundformen pädagogischen Handelns gehört (Giesecke 1987).

Kulturgeschichtlich betrachtet, gab es schon immer verschiedenste Formen der Beratung als eines kommunikativ-interaktiven Umgangs mit Fraglich-Gewordenem oder Problematischem, wie unterschiedlich die spezifisch kulturellen Ausprägungen auch waren. So findet man beispielsweise in der «Nikomachischen Ethik» des Aristoteles eine Abhandlung über die Wohlberatenheit und darüber, wie sie idealtypisch zu erreichen sei (1986). Viel später entwirft Francis Bacon (1561–1626) in seinem Essay über das Beraten (1612/1970) eine recht moderne und zweckmäßige Version der Beratung, die sogar Empfehlungen bezüglich der richtigen Sitzordnung während des Beratens einschließt. Sehr allgemein betrachtet ist festzuhalten, dass insbesondere moderne Gesellschaften Beratungsangebote zu verschiedensten Fragestellungen und Problemlagen entwickelt und institutionalisiert haben, vor allem, um Veränderungen und daraus resultierende Anforderungen, Risiken und Probleme abzufedern. Immer dort, wo Unsicherheit zunimmt, Unübersichtlichkeit entsteht, wo tradierte Lebens- oder Lösungsentwürfe an Bedeutung verlieren, wo Komplexität zu reduzieren ist, (Neu-)Orientierung, Planung und Entscheidung anstehen oder wo ganz einfach etwas im Alltäglichen fraglich wird, hat Beratung ihren Stellenwert.

Beratung gehört mittlerweile zum Repertoire pädagogischer Professioneller und findet ihren Ort in einer Vielzahl explizit ausgewiesener Beratungseinrichtungen.

Die Breite des Begriffs, insbesondere seine vielfältigen Verortungen im professionellen, semiprofessionellen, aber auch im alltäglich unprofessionellen Handeln beinhaltet zugleich seine Schwierigkeit. Denn aufgrund ihrer Alltäglichkeit in vielen Berufsfeldern scheint Beratung

etwas zu sein, das jeder und jede quasi «von Natur aus» kann und somit keiner weiteren Qualifizierung und Ausbildung bedarf. Sowohl das einzelne professionelle Beratungsgespräch als auch der sich über mehrere Kontakte hinziehende Beratungsprozess verlangen aber umfangreiche fachliche Kompetenzen: Professionelle Berater und Beraterinnen müssen dabei über das relevante Fach- und Faktenwissen des jeweiligen Handlungsfeldes verfügen wie auch Kompetenzen besitzen, Beratungsgespräche zu gestalten und handlungsorientierte Veränderungs- und Problemlösungsprozesse zu ermöglichen. Sie müssen wissen, wie sie Gespräche mit einzelnen Personen, Gruppen oder auch Organisationen führen, wie sie eine konstruktive Arbeits- und Vertrauensbeziehung aufbauen, wann und mit welchen Konsequenzen sie etwas ansprechen, wann es angemessen ist, eher lenkend leitend, eher emotional stützend, eher reflexiv oder konfrontativ zu sein, wann sie Ressourcen ermitteln, potenziell hilfreiche Netzwerke einbeziehen und Unterstützungsquellen aktivieren helfen, wie sie mit Widerständen und Konflikten umgehen, auf welchen Wegen sie Veränderungen initiieren und evaluieren wollen, wie Individualität und (kulturelle u. a.) Vielfalt zu berücksichtigen sind und welche sozialen oder räumlichen Kontexte in welcher Form in das Beratungsgeschehen zu integrieren sind. Auch müssen sie unter der Perspektive der Nachhaltigkeit ihres professionellen Handelns Beratungserfolge sicherstellen, Veränderungen nicht nur gemeinsam mit ihrem Klientel (Personen, Gruppen oder Organisationen) entwickeln, sondern auch in die jeweiligen Kontexte implementieren können oder zumindest Hilfen hierzu anbieten. So betrachtet, speist sich professionelle Beratung grundsätzlich immer aus zwei Quellen: zum einen aus dem *arbeitsfeldspezifischen Wissen*, zum anderen aus *feldunspezifischen beratungsdidaktischen Kommunikations- und Handlungskompetenzen*. Professionelle Beratung ist dadurch immer doppelverortet: einerseits in den Diskursen um das aktuelle Faktenwissen (Informationsaspekt) des jeweiligen Handlungsfeldes (beispielsweise der Schul-, Studien-, Bildungs- oder Erziehungsberatung), andererseits muss Beratung in die Debatten über gesellschaftlich-kulturelle Phänomene, Identitätsentwürfe, Handlungsweisen von Personen sowie Gruppen und Organisationen eingebunden sein, um die interaktive und kommunikative Gestaltung des Beratungsprozesses reflexiv

zu begleiten und damit auch in seinem Erfolg abschätzen zu können (Interaktionsaspekt). Insbesondere dieser – im umgangssprachlichen Verständnis von Beratung immer wieder vernachlässigte – Interaktionsaspekt umfasst je nach Arbeitsfeld und Selbstverständnis der Beratenden ein umfangreiches Spektrum an Kompetenzen, die vom Erkennen eines Beratungsbedarfs innerhalb des pädagogischen Alltags (Frommann 1990) über die Gestaltung von Veränderungsprozessen bis hin zur stellvertretenden Problemlösung reichen können. Dieser Komplexität des Beratens werden im angloamerikanischen Raum schon seit den 1960er Jahren eigenständige und umfangreiche Beratungsthematisierungen (McLeod 2004) sowie Studiengänge im Rahmen von Counseling-Ausbildungen gerecht. Demgegenüber waren und sind Beratungsausbildungen hierzulande zumeist supplementär in (berufsbegleitenden) Weiterbildungen organisiert, die sich zum Teil auf die Vermittlung von «Methoden und Techniken der Gesprächsführung» beschränken – eine Situation, die sich gegenwärtig aufgrund zunehmender *Beratungsstudienangebote* langsam zu ändern beginnt.

1. Eine Systematik der Beratungsthematisierungen

Idealtypisch und strukturell sind fünf Thematisierungsebenen von Beratung zu unterscheiden. Zum Ersten lässt sich von einer *allgemeinen Beratung* sprechen. Sie ist der Diskurs über Beratung, ihre gesellschaftlich-kulturellen Entwicklungen, grundlagentheoretische Verortung, Konzeptentwicklung, Institutionalisierung und ethischen Implikationen sowie Handlungs- und Interventionslogiken (Nestmann/Engel/Sickendiek 2004; Nestmann/Engel 2002). Hier gleicht der Begriff der Beratung in seiner Breite dem der Bildung oder der Sozialpädagogik.

Eine zweite Thematisierungsebene ist die der *disziplinspezifischen oder handlungsfeldübergreifenden Rahmung*. Bedeutsam in den erziehungswissenschaftlichen Handlungsfeldern sind neben philosophischer (Ruschmann 1999), soziologischer (Dewe 2004) und psychologischer Beratung (Steinebach 2006; Nußbeck 2006) auch pädagogische Beratung (Dewe/Winterling 2005; Engel 2004a), sozialpädagogische oder soziale

Beratung (Thiersch 2004) und psychosoziale Beratung (Keupp 2006). Während die Erstgenannten zumeist das disziplinspezifische Wissen beraterorientiert thematisieren und die sozialpädagogische Beratung im Rahmen lebensweltorientierter sozialer Arbeit verortet ist, ist die psychosoziale Beratung eine Rahmung, die ihren Ursprung in der Kritik an der Praxis psychosozialer und psychiatrischer Versorgung in den späten 1970er Jahren hat. Der Begriff «psychosozial» integriert soziologisches und psychologisches Wissen, verweist darauf, dass psychische und soziale Phänomene in der Entstehung und Behebung von Problemen gemeinsam zu betrachten sind, und vermeidet dadurch in Konzeptentwicklung und Handlung kontext- oder personenbezogene Einseitigkeiten. Konzepte wie Prävention (Röhrle 2002, 2004), Empowerment (Stark 2004; Herriger 2002), Netzwerk- und Ressourcenperspektive (Nestmann 1997, 2004; Schemmel/Schaller 2003) wurden im Rahmen einer psychosozialen Beratung relevant.

Eine dritte Ebene stellt die der *Beratungsansätze* dar. Hierzu gehören sämtliche Beratungsansätze, die ursprünglich als Beratungsschulen betrachtet wurden und sich auch im psychotherapeutischen Handeln wiederfinden lassen wie psychoanalytische, kognitiv-behaviorale, klientenzentrierte, systemische, konstruktivistische, lösungs- und ressourcenorientierte sowie feministische Ansätze (vgl. Nestmann/Engel/Sickendiek 2004; McLeod 2004). Integriert in eine psychosoziale Perspektive, sind sie, bei notwendiger Abgrenzung (Nestmann/Engel 2002; Großmaß 2004) gegenüber therapeutischen Settings, innerhalb einer Vielzahl von Beratungskontexten relevant und können dort personenbezogene Veränderungsprozesse initiieren und begleiten.

Die vierte Ebene der Beratungsthematisierungen akzentuiert *Beratung in den jeweiligen Handlungsfeldern*, sei es der Familienberatung (Haid-Loh/Lindemann 2004), der Erziehungsberatung (Hörmann/Körner 2007; Hundsalz 2004), Sucht- und Drogenberatung (Vogt/Schmid 2004; Arnold/Schille 2002), Studienberatung (Stiehler 2004) oder der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (Sickendiek u. a. 2007) – um nur einige wenige Felder zu nennen.

Auf einer fünften Ebene schließlich sind die *methodischen Thematisierungen* von Beratung, die sogenannten *Beratungsskills* angesiedelt. Sie

legen ihr Augenmerk auf die methodische Gestaltung von Beratungsgesprächen und Beratungsprozessen (Bachmaier/Faber/Hennig 2001).

Aufgrund ihrer Komplexität können sicherlich nicht alle genannten Beratungsthematisierungen und -ebenen jederzeit mitbedacht werden; problematisch werden Reduktionen jedoch dann, wenn aufgrund von «Handlungspragmatik» beratungsstrukturelle und -reflexive Thematiken (Engel 1997) ausgeblendet und dennoch, wie z.B. in technisch-methodischen Kommunikationstrainings, ein Vollständigkeitsanspruch erhoben wird.

Hinsichtlich ihrer Interventionslogik lässt sich Beratung nicht nur von anderen pädagogischen Handlungsformen unterscheiden, sondern auch von Information, Aufklärung und Therapie (vgl. Schaeffer/Dewe 2006). Der Beratung kommt dabei die Aufgabe zu – neben der Realisierung von Grundprinzipien wie Freiwilligkeit, Niederschwelligkeit, Unabhängigkeit und Neutralität, Orientierung an den Nutzerinnen und Nutzern, Nicht-Bevormundung sowie Fallbezogenheit –, insbesondere in der Problemlösungsorientierung ein deutliches Profil zu entwickeln. Dies geschieht, indem Problemlösungen durch Wissensvermittlung, Perspektivenwechsel, Empowerment- und Kompetenzförderung sowie durch anwaltschaftliche Unterstützung vorgenommen werden (Schaeffer/Dewe 2006, S. 141). Beratungen öffnen hiermit – bildlich gesprochen – für Ratsuchende einen individuellen Raum der lösungsorientierten Problemmunikation, in dem seitens des Beraters oder der Beraterin zwar keine Ratschläge gegeben, aber unterschiedliche Reflexionsmöglichkeiten angeboten werden. Sie stellen unterstützende Hilfen im Sinne einer «Neuorientierung durch Kommunikation» dar und unterscheiden sich deutlich von Angeboten zur «Heilung durch Kommunikation» im psychotherapeutischen Sinn (Großmaß 2004).

2. Beratung und pädagogisches Handeln

Wenn man heutzutage von der Allgegenwart der Beratung in pädagogischen, sozialberuflichen und psychosozialen Arbeitsfeldern ausgehen kann, zeigt ein Blick zurück in die 1960er Jahre, dass die Öffnung zur

Beratung wie die Offenheit für Beratungsprozesse in Erziehungskontexten nicht immer gegeben war. Beratung konnte von Klaus Mollenhauer (1965) als ein grundlegend «unpädagogisches Phänomen» im Sinne eines traditionellen Erziehungsbegriffs wie «alter» pädagogischer Verhältnisse apostrophiert werden. In der bisherigen Pädagogik, so Mollenhauer damals, wurde Beratung im Kontext von Erziehung nicht berücksichtigt, da der Erziehungsbegriff zu eingeschränkt war. Mollenhauer unternahm demgegenüber den Versuch, Beratung als ein «pädagogisches Phänomen» zu begründen und auf seine Bedeutung für den schulisch-pädagogischen Bereich ebenso hinzuweisen wie auch die in der Beratungsinteraktion liegenden emanzipativen Bildungsaspekte zu betonen. Beratung ist beschreibbar als der spezielle Moment, in dem «Probleme verdichtet hervortreten, artikuliert und formuliert werden» (ebd., S. 30). In den 1970er Jahren wurde in den Human- und Sozialwissenschaften aus den wenigen früheren theoretischen und meist philosophisch und allgemeinpädagogisch geprägten Auseinandersetzungen um den Beratungsbegriff (Hornstein 1966; Mollenhauer/Müller 1965; Bäuerle 1969) und aus vereinzelten praktischen Beratungsangeboten und -institutionen wie Erziehungs-, Berufs-, Rechts- und Eheberatung eine wahre «Beratungsflut» (Honig 1976), die ihren fachöffentlichen Höhepunkt im Funkkolleg «Beratung in der Erziehung» (1975/76) erreichte. Der bundesrepublikanische «Beratungsboom» flaute auch in den 1980er Jahren nicht wesentlich ab (vgl. Nestmann 1988), wiewohl sich die hiermit verbundene reformorientierte Hoffnung auf den Abbau von Bildungsbarrieren wie auch auf die Reduzierung von Verhaltensauffälligkeiten durch Beratungsangebote nicht erfüllte oder Beratung in der anvisierten Breite nicht finanzierbar war. So verlagerte sich in den 1980er Jahren das Hauptinteresse der Beratungsdiskussion zunehmend in den außerschulischen Bereich auf das Gebiet der Jugendhilfe und der psychosozialen Versorgung. Insbesondere der schon skizzierte Begriff der psychosozialen Beratung, eingebettet in eine Vielzahl unterschiedlicher Konzepte, wurde zentral und dient auch heute noch in der Praxis als eine allgemeine und integrierende Sichtweise in der Beratungspolitik (DGfB 2004).

Vor allem im schulischen Bereich ist *pädagogische Beratung* zumeist ein weitgehend *psychologischer* Import. Das allein wäre nicht von Nach-

teil und entspricht durchaus pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Tradition im Umgang mit Nachbardisziplinen. Es ist aber für das Verhältnis von Beratung und Pädagogik und die Einbindung von Beratung in pädagogisches Handeln weniger fruchtbar, wenn innerhalb pädagogischer Handlungsfelder Beratung ausschließlich als psychologischer Gegenstand übernommen wird und das spezifisch «Pädagogische» der Beratung – ähnlich wie in der Pädagogischen Psychologie – nur noch auf das *Anwendungsfeld* verweist, ohne die Konzepte mit genuin pädagogischen Theoriediskussionen zu verknüpfen (Krause/Fittkau/Fuhr 2003). Ausnahmen stellen die Arbeiten im Umfeld von Hans Thiersch (2004) zur sozialpädagogischen Beratung sowie die pädagogisch-theoretischen Thematisierungen von Bernd Dewe (2004; Dewe/Winterling 2005) und die Arbeiten im Umfeld von Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (2004) dar, die jedoch primär außerschulisch akzentuiert sind.

In letzter Zeit gruppieren sich zunehmend auch in pädagogische Debatten eingebundene Arbeiten um das Thema Beratung (Schneider 2006; Tiefel 2004). Innerhalb genuin pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Theoriedebatten sucht man ihre Thematisierung jedoch vergebens. Pädagogik und Erziehungswissenschaft können aber wichtiges Wissen über die Gestaltung beratender Interaktionen ebenso liefern wie Wissen über die Besonderheiten von Professionen, die sich mit den – potenziell möglichen – Veränderungen von Menschen befassen und die nicht über solche Handlungstechniken verfügen, welche methodisch überall und in jeder Situation einzusetzen sind und zu vorhersagbaren Ergebnissen führen. Trotz aller Unterschiede, die zwischen pädagogischem Handeln allgemein und Beratungshandeln liegen, gibt es zumindest idealtypisch betrachtet grundlegende Gemeinsamkeiten: Das professionelle und fachliche Handeln ist nicht von der jeweils handelnden Person zu trennen. Das Handeln begründet sich neben klassisch wissenschaftlichem Wissen auf ethisch-moralischem Wissen, ist gegebenenfalls biographie- und lösungsorientiert, ist in Sprache und Kommunikation eingebunden. Es ist Handeln zwischen verschiedenen Personen, die aus differenten Lebenskontexten kommen, damit ist es zugleich kultur- und lebenswelteingebundenes Handeln. Das Handeln

ist situations- oder kontextabhängig, kann nur bedingt geplant werden, muss Raum für Unvorhersehbares lassen, formuliert zwar Ziele, muss diese aber immer hinterfragen und im Prozess verändern können, setzt auf Veränderung, ohne diese explizit planen zu können. Auch sind pädagogisch und beratend Tätige in ihrem professionellen Handeln häufig in möglicherweise widersprüchliche Loyalitäten eingebunden – gegenüber Auftraggebern, Eltern, Kindern, Institutionen etc. Sie verfügen über ein wie auch immer geartetes «Mehrwissen» – wirkliches oder nur vermeintliches –, wollen von ihrem landläufigen Selbstverständnis her nicht bevormunden, aber dennoch sowohl Grenzen setzen als auch einhalten sowie Frei- und Möglichkeitsräume eröffnen; sie müssen sich auf Allgemeines (Regeln, Wissen, Strukturen) berufen und dem «Einzelfall», dem Besonderen gerecht werden, beide Professionen kennen die Notwendigkeit der Balance von Nähe und Distanz, Vertrauen und Misstrauen etc.

Insgesamt scheinen diese professionsstrukturellen Gegebenheiten bzw. Anforderungen nur als Balance von Antinomien und Paradoxien sowie im reflexiven Umgang mit dem eigenen Nicht-Wissen handhabbar – womit zugleich einem übertriebenen Machbarkeitsoptimismus, der durch Manualisierungen und Trainings erzeugt wird, Einhalt geboten wird. Allerdings erschwert eine derartig reflexive Perspektive auf pädagogische Professionalität (Combe/Helsper 1996) die notwendige Grenzziehung zwischen pädagogischem Handeln und Beratungshandeln.

3. Beratungskonzepte: eine Übersicht

Die Diskussionen um Beratungskonzepte haben in der Vergangenheit immer wieder neue Verfahren und Methoden in das Zentrum der fachöffentlichen Aufmerksamkeit gerückt. Auch Beratungskonzepte unterliegen somit Moden, zumindest in der Form, dass Terminologien aktualisiert und den jeweiligen Diskursen und Entwicklungen angepasst werden.

Sucht man nach eher grundlegenden Tendenzen in der Weiterentwicklung von Beratungskonzepten, dann ist zu konstatieren, dass die

Konzepte sich deutlich in Richtung Pragmatik entwickelt haben. War in der Vergangenheit eine Beratung entlang von psychoanalytischem Wissen und Vokabular denkbar, stellt es heutzutage eher eine Ausnahme dar, zumal eine interpretierende Perspektive auf die jeweilige individuelle Biographie und Problemgeschichte ressourcen- und zeitaufwendig ist und in ihrer Effizienz anderen Methoden nicht überlegen scheint. Selbst wenn Beratungskonzepte in einiger Fachliteratur noch immer entlang von sogenannten Beratungsschulen gefasst werden, hat sich in der Beratungsliteratur, -ausbildung und -praxis eindeutig eine *pragmatische Wende* vollzogen. Im Zentrum stehen weniger aufwendige und schulenspezifische als vielmehr an konkreter Handlung orientierte Konzepte. Beratung folgt damit einem katalytischen Modell, das Impulse zur Reflexion und Problemlösung setzt, die gemeinsam mit dem Klientel ko-konstruiert werden. Dabei agieren Beratende quasi «minimalistisch», indem sie *minimalinterventiv* und mit Blick auf die jeweilige Problemgeschichte *minimalinvestigativ* vorgehen. Die Entscheidungs-, Planungs- und Handlungskompetenz bleibt dabei immer in den Händen des Klientels. In einer derartig sich verstehenden Beratung dominieren aktuell die Begriffe «Empowerment» (3.1), «System» (3.2), «Lebenswelt und Alltag» (3.3), «Ressourcen und Netzwerke» (3.4), «Narrationen» (3.5) sowie «Lösung» (3.6). Die Diskussionen um Gender und Diversität (Sickendiek 2006) liegen quer zu diesen Konzepten und werden mittlerweile verstärkt berücksichtigt. Eine grundlegend neue Relation (Engel 2004b) innerhalb sämtlicher theoretischer wie praktischer Beratungsthematisierungen stellt die Online-Beratung dar (www.e-beratungsjournal.net/) (3.7).

3.1 Empowerment

Im Sinne eines minimalinterventiven Vorgehens, das sich der Klientel nicht aufdrängt und Selbsthilfe ermöglicht, ist die Empowerment-Perspektive in der Beratung mittlerweile eine Selbstverständlichkeit. Die unterschiedlichen Empowerment-Konzepte sind jedoch nicht auf Beratung allein beschränkt, sondern als Grundhaltungen des professionellen Handelns in pädagogischen, sozialberuflichen und psychosozialen Handlungsfeldern zu verstehen (Herriger 2002; Stark 1996, 2004). Den-

noch kommt immer dort, wo die Unterstützung oder Initiierung von Empowerment-Prozessen bei Individuen, Gruppen oder Organisationen bedeutsam ist, Beratung zentral zum Einsatz (Stark 2004). Beratung und Empowerment sind somit zwei miteinander verbundene Konzepte. Der Ausdruck selbst entstammt der Bürgerrechts- und Selbsthilfebewegung in den USA, ist ein Begriff in der US-amerikanischen Sozialarbeit sowie der US-amerikanischen Gemeindepsychologie und wird im Rahmen feministischer Arbeit ebenso benutzt wie für den aktivierenden Umgang mit Benachteiligung jedweder Art. Das (Wieder-)Erkennen und Nutzen eigener Ressourcen, um aus einer Benachteiligung, Diskriminierung oder Problemlage herauszukommen, beschreibt seinen Inhalt. Empowerment-Prozesse sind somit «Wiedergewinnungsprozesse», Wiedergewinnung von Handlungsfähigkeit, Stärke, Kraft, um das eigene Leben (wieder) zu kontrollieren und aktiv gestalten zu können (Keupp 2007). Empowerment ist also grundlegend ein aktivierendes Handeln. In einem empowerment- und ressourcenorientierten Handlungsansatz werden Räume und Perspektiven für neues Denken, Fühlen und Handeln geschaffen und Gelegenheiten zur Ressourcenentfaltung ermöglicht. Demzufolge unterstützen und begleiten Professionelle ihr Klientel in deren Vorhaben zur Aneignung der Gestaltungsmöglichkeit eigenen Lebens. Aber gerade ein Zugewinn an Autonomie, sozialer Teilhabe und eigenbestimmter Lebensregie im Sinne der Balance von Widersprüchen unterschiedlicher Alltagsanforderungen sowie flexibler Rollenerwartungen ist im Alltag keine leichte Aufgabe, sodass auch hier vor allzu vordergründiger Euphorie zu warnen ist.

3.2 System

Mit dem Begriff der *Systemischen Beratung* (unter vielen anderen Hennig/Knödler 2007; Schlippe/Schweizer 2003) ist alles andere als ein einheitliches Konzept umrissen. Die heute recht trivial klingende Grundidee – in diesem Fall wiederum psychotherapeutischer Provenienz –, die zur Zeit ihres Aufkommens in den 1970er Jahren aber einen wichtigen Fortschritt darstellte, war und ist, dass Probleme und Störungen nicht nur der Ausdruck innerpsychischer Prozesse oder individueller Wahrnehmung

sind, sondern dass das soziale System, in das Personen eingebettet sind, von zentraler Bedeutung ist. Den Interaktionen und Kommunikationen im System kommt somit Bedeutung in der Entstehung, Aufrechterhaltung und auch bei der Behebung von Problemen zu. Probleme können systemstabilisierend sein und ein System in der Balance halten, sodass eine personenbezogene Lösung negative Konsequenzen für das gesamte System haben kann. Somit handelt es sich um einen sehr pragmatischen Systembegriff, der primär handlungsanleitend ausgerichtet ist und ursprünglich der Familientherapie entstammt. Hier wurde die Problematik eines Familienmitglieds nicht isoliert, sondern im Gefüge der Kommunikation und Beziehungen aller Familienmitglieder betrachtet. In der Arbeit mit dem sogenannten identifizierten Patienten – also der Person, die das Problem «hat» oder der es im System zugeschrieben wird – rücken diese Beziehungen innerhalb des Systems Familie in das Zentrum. So bilden Systeme Subsysteme (in der Familie beispielsweise: Kind-Kind oder Elternteil-Kind), entwickeln sich und erzeugen Inklusion und Exklusion. Systemische Beratung hat aber auch im beraterischen Handeln mit Gruppen und Organisationen einen hohen Stellenwert. Aufgrund der Nähe zur Organisationssoziologie wird nicht selten auf die Systemtheorie Niklas Luhmanns Bezug genommen (z. B. Zwingmann u. a. 2000), und auch hier wird mit und in den Strukturen des Systems gearbeitet (Fatzer 2004; Schein 2000), um Verflechtungen, Kränkungen, Kommunikations- und Interaktionsprobleme zu beheben. Neuere organisationsbezogene Verfahren im Sinne der am Sozialen Konstruktivismus (Gergen 2002) orientierten Wertschätzenden Befragung (Appreciative Inquiry) lassen z. B. Ursachen nicht gelingender Kommunikation außer Acht und konzentrieren sich auf die Etablierung gelingender Kommunikations- und Interaktionskulturen.

Trotz der weitgehenden Etablierung systemischer Beratung sind beispielsweise im Rahmen schulpsychologischer Praxis systemische Vorgehensweisen nicht selbstverständlich. Noch immer wird die Leistungsschwäche eines Kindes stellenweise primär nur aus der innerpsychischen Situation erklärt und damit auch nur ausschließlich auf das Kind bezogen behandelt. Desgleichen findet man systemisch und kontextuell ausgerichtete Ansätze, die mit großer Selbstverständlichkeit die

Problematik in der Interaktion von Lernenden, Klassen, Schule, Lehrkräften, Elternhaus und relevanten Dritten sehen und entsprechend angehen. Hier ist das System sowohl hinsichtlich der Entstehung der Problematik von Bedeutung als auch für die Lösung derselben eine Ressource (Liermann 2004). In der Beratungsarbeit werden dann «runde Tische» gebildet, an denen alle schulisch und außerschulisch Beteiligten zusammenkommen und im Sinne eines ressourcen- und lösungsorientierten Vorgehens zusammenwirken.

Systemische Beratung ist somit eher eine Beratung, die sich auf die Strukturen und Inhalte der jeweiligen Systeme einlässt und mit ihnen gemeinsam zu arbeiten versucht. Hierzu gehört ebenfalls die Vorstellung von der systemischen oder sozialen Konstruiertheit der Realität. Es gibt aus dieser Perspektive nicht nur eine Realität, sondern verschiedene von den Systemmitgliedern konstruierte Realitäten, die in einem gemeinsamen Prozess der Beratung zu verhandeln sind. Der oder die Beratende nimmt dabei eine quasi neutrale Position (Rolle der Moderatorin bzw. des Moderators) ein, arbeitet mit den Systemmitgliedern und ist somit selbstverständlich ebenfalls (zumindest vorübergehend) Teil des Systems geworden.

3.3 Lebenswelt und Alltag

Die beratungsorientierte Verwendung der Begriffe «Lebenswelt» und «Alltag» ist der Sozialpädagogik zuzuordnen. Zwar sind diese ursprünglich soziologisch begründet, in ihrer beratungsorientierten Verwendung sind sie jedoch primär in sozialpädagogische Zusammenhänge eingebunden und eng mit den Arbeiten von Hans Thiersch verknüpft. Sie nehmen in den theoretischen Diskussionen zur Beratung seit Mitte der 1970er Jahre einen zentralen Platz ein als Schlüsselbegriffe einer kritischen Auseinandersetzung mit zahlreichen Institutionalierungsformen pädagogischer, sozialarbeiterischer und psychosozialer Arbeit. Für jedwede Beratung besitzen sie weiterhin ihre Gültigkeit, da sie Beratungshandeln aus der Perspektive der Sinnwelten des Klientels reflektieren und einer alltags- und lebensweltfernen Expertenperspektive entgegentreten.

Zwar sind seit den 1970er Jahren im Rahmen von De-Institutiona-

lisierungs- und Ambulantisierungsprozessen beispielsweise in der Gemeindepsychiatrie beachtliche Fortschritte im Sinne einer stärkeren Hinwendung zu den Lebenswelten und Bedürfnissen der Klientinnen und Klienten festzustellen. Trotzdem bleibt die Forderung nach Alltags- und Lebensweltorientierung als Rahmenkonzept höchst aktuell, da sie in einem permanenten Spannungsverhältnis zur Forderung nach Professionalisierung und Institutionalisierung von Beratung steht (Thiersch 2004).

Lebensweltorientierung (vgl. Grunwald/Thiersch 2004, S. 20 ff.) versteht sich als phänomenologisch-ethnomethodologisches Konzept, das die erfahrene Wirklichkeit in unterschiedliche Lebensräume gliedert, normativ-kritisch ausgerichtet sowie historisch und sozial konkret ist. Diese Perspektive schlägt sich in so grundlegenden Dimensionen nieder wie dem Respekt vor den eher unauffälligen Bewältigungsaufgaben, der erfahrenen Zeit, der räumlichen Einbettung, den Ressourcen sozialer Bezüge sowie der Empowerment-Orientierung (ebd., S. 32 ff.).

Die Berücksichtigung von Alltag und Lebenswelt beinhaltet zwangsläufig auch die Perspektive der Diversität (Sickendiek 2006), denn professionelle Beratungen sind grundsätzlich kulturell eingebunden und finden in einem «kommunikativen Zwischenraum» (Großmaß 2003) verschiedener sinnbildender, interaktiver und kommunikativer Milieus statt. Dabei ist die Lebensweltlichkeit als allgemeines Erfahrungs- und Handlungsmuster immer präsent und somit Gegenstand der Beratung. Lebensweltorientierung heißt damit auch, Respekt vor den alltäglichen Versuchen zur Problemlösung zu haben und die Grenzen des Expertenhandelns zu erkennen. So fragt beispielsweise Hans Thiersch, ob nicht Situationen denkbar sind, in denen es beratende Ermunterung zur Naivität des Alltags geben müsse, um jenseits expertenbestimmter Reflexivität alltagstauglich zu bleiben (2002, S. 161).

3.4 Ressourcen und Netzwerke

Ein vierter aktueller Begriff ist der der *Ressourcen* (Nestmann 2004; Schemmel/Schaller 2003). Hiermit sind nicht ausschließlich die Stärken und Schwächen von Personen gemeint, die vielerorts in «Profilingen» und

Assessmentcentern ermittelt werden, sondern Ressourcen sind ebenso all die Möglichkeiten, die jemand hat, um seine Problemlage innerhalb seines Kontextes zu beheben. Ressourcenorientierung ist weniger ein genuines Beratungskonzept oder gar eine Beratungsmethode, sondern eine grundlegende Ausrichtung von Beratung und damit einhergehend eine Akzentuierung der Beratungsperspektive. Nun mag man einwenden, dass jede Form der Beratung ressourcenorientiert ist, denn selbst die Weitergabe von Information ist die Weitergabe einer Ressource – im Sinne einer Informationsquelle. Diese Sichtweise ist zweifellos berechtigt, wird aber dem Grundgedanken ressourcenorientierter Beratung nicht gerecht. Im Zentrum steht nicht die Informierung über Ressourcen, sondern der Blick auf Personen und ihre Umwelt aus einer Perspektive, die nach vorhandenen und gegebenenfalls verschütteten problemlösenden Hilfequellen sucht. Aus dieser Perspektive leiten sich eine Vielzahl von Konsequenzen für die Planung und Durchführung von Beratung ab, so dass man in der Konsequenz von einer ressourcenorientierten Beratung sprechen kann (Nestmann 2004).

Der Begriff des *sozialen Netzwerks* (Straus 2004) akzentuiert eine etwas andere Perspektive. Netzwerkorientierte Beratung, ohne sie allein daraufhin zu verkürzen, legt das Augenmerk auf die sozialen Einbindungen mit ihren unterstützenden und belastenden Funktionen für die Bewältigung von Alltag, Problemen und Krisen. Ihre Ansätze erstrecken sich auf personenbezogene Beratung ebenso wie auf die beraterische Begleitung von organisationsbezogenen, institutionellen oder regionalen Vernetzungsprozessen.

3.5 Lösung

Während obige Leitbegriffe eher allgemeine Beratungsorientierungen umreißen, ist der Begriff *Lösung* mit einem kohärenten Konzept verbunden. Lösungsorientierte Beratung (Bamberger 2001, 2004) stellt in ihrer radikalsten Form eine Abkehr von sämtlichen Thematisierungen von Problemursachen dar. Dabei ist der Name Programm: Gesucht wird in der Beratung nach Lösungen und nicht nach Problemen. Ratsuchende werden aufgefordert, den Blick von der Vergangenheit und ihren Proble-

men abzuwenden und sich lösungsorientierten Zukunftsperspektiven zuzuwenden. Das Konzept ist überschaubar, handhabbar und genießt obendrein den Ruf einer effizienten Vorgehensweise. Lösungsorientierte Beratung ist eng mit dem Namen Steve de Shazer und seiner Arbeitsgruppe am «Brief Family Therapy Centre» in Milwaukee verbunden (z.B. Shazer 1998; Shazer u.a. 2007). Von der Problemsprache und der Problemthematization im «Problemraum» zur Lösungssprache und der Lösungsthematization im sogenannten Lösungsraum – so lautet die einfache Formulierung der lösungsorientierten Ausrichtung. Lösungsorientierte Berater und Beraterinnen blockieren somit weitgehend das Sprechen über Probleme, wenn es nicht nur kurzzeitig der Findung von Lösungen dient, und thematisieren ausschließlich Inhalte, die der Entwicklung von Lösungen dienen sollen. «Lösungen konstruieren statt Probleme analysieren» ist das klare und einfache, aber nicht immer leichte Ziel von Beratung. Neben der Lösungsorientierung integriert dieser Beratungsansatz weitere Beratungskonzepte. Es gibt Anleihen beim Konstruktivismus und bei systemischen Perspektiven (vgl. Bamberger 2001), aber auch die Integration der Ressourcenperspektive in das Beratungshandeln. So verfügt das lösungsorientierte Vorgehen wie viele andere Beratungskonzepte über interne Konzeptvarianten, die in der Praxis der lösungsorientierten Beratung unterschiedliche Vorgehensweisen hervorrufen, obwohl sie von den grundlegenden Prinzipien bestimmt bleiben.

3.6 Narrationen

Der Begriff der Narration ist in den Erziehungswissenschaften im Rahmen qualitativer Forschung in Form des narrativen Interviews, der Biographiearbeit, der Erzählstrukturen sowie der Tatsache, dass man aus Geschichten lernen kann (Baacke/Schulze 1979), durchaus bekannt. Die Verwendung von Narrationen und Erzählungen im Rahmen narrativer Beratung ist grundlegend problemlösend ausgerichtet (McLeod 1997; Angus/McLeod 2004; Payne 2000). Der Ansatz macht sich zunutze, dass Beratung zu einem großen Teil in Sprache und Erzählungen stattfindet und dabei unterschiedliche sozial und kommunikativ konstruierte

Sichtweisen von Realität (Gergen 2002) aufeinandertreffen, die z. B. in Metaphern ihren sprachlichen Ausdruck finden (Lakoff/Johnson 2007) und hierüber unterschiedliche Bedeutungen «verhandeln» lassen.

Während die Kommunikation in der Beratung – etwa in Form der Watzlawickschen Kommunikationsregeln (2000) – schon immer Bestandteil einer jeden Beratungsausbildung war, ist die Betonung von Sprache, Erzählung und Metapher in der Beratung erst seit Beginn der 1990er Jahre ein Thema. Die Grundaussage dieser Perspektive ist, dass in Narrationen Probleme in subjektiver Art und Weise auf dem Hintergrund kulturell tradierter Erzählstrukturen dargestellt werden. Unter einer narrativen Perspektive ist auch die Identität narrativ konstruiert (Keupp u. a. 2006) und besteht aus Selbstthematisierungen, die in immer wieder neuen oder beständigen Erzählungen konstruiert werden: Individuen leben in ständig wechselnden erzählerischen Identitäten, diese entwickeln sich im Gespräch mit anderen; das Gefühl für soziales, kompetentes Handeln wird von dialogisch eingebetteten Erzählungen abgeleitet, das heißt, diese Erzählungen erlauben oder hemmen persönliche Wahrnehmungen und Sinnkonstruktionen.

Im Rahmen narrativer Beratung wird dann die Wiedergewinnung der Autorenschaft (Empowerment) über die eigenen Geschichten bedeutsam: Es wird eine Neuerzählung, z. B. weg von der passiven Opferperspektive und hin zu einer handlungsorientierten Akteursperspektive (White/Epston 1990), ermöglicht. Die Rolle des Beraters oder der Beraterin besteht darin, einen Konversationsfreiraum zu eröffnen und den Prozess des gemeinsamen Dialogs zu erleichtern und aufrechtzuerhalten. Dazu ist es erforderlich, dass der oder die Beratende genau hinhört und der Präsentationslogik der Erzählungen aus einer Position des Nicht-Wissens folgt. Hierbei ist mit dem «Nicht-Wissen» eine Haltung verbunden, die der Erzählung der oder des Ratsuchenden Vorrang gibt, jedwede schulenspezifische Interpretation vermeidet und den möglichen Bedeutungsveränderungen im gemeinsamen Gespräch eine zentrale Stellung beimisst (Anderson 1999; Anderson/Goolishian 1990; Gergen 2002). Dies setzt u. a. voraus, dass das Erzählen in der Umgangssprache des Klienten, der Klientin stattfinden kann und dadurch eine Atmosphäre von Respekt und (Selbst-)Bestätigung entsteht. In der Beratung soll – durch die Hörer-

Rückmeldung des oder der Beratenden – Raum für neue Erzählungen geschaffen werden, die alternative Sichtweisen und Handlungsmuster hinsichtlich des Problems erlauben.

3.7 Beratung online

Innerhalb kürzester Zeit hat sich ein breites Beratungsangebot im Internet entwickelt, das die bestehende institutionelle Beratungspraxis ergänzt. Hierbei profitieren die im Internet präsenten Institutionen von dem Vertrauen, das sie sich über Jahrzehnte mit ihren Beratungsstellen erworben haben (z.B. Erziehungsberatung, Drogenberatung, Studienberatung und viele andere mehr). Dennoch stellt das Internet mit all seinen Kommunikations- und Informationsmöglichkeiten das gesamte über Jahrzehnte gewachsene informations- und kommunikationsorientierte Gefüge der Beratung vor völlig neue Herausforderungen und formuliert auf sämtlichen eingangs beschriebenen Thematisierungsebenen der Beratung von der Theorie bis hin zur Handlungspraxis eine grundlegend *neue Relation* von Beratung. Um nur einige der herausfordernden Fragen zu stellen: Wird sich die Informierung vollends in Online-Medien verlagern? Müssen Beratende zunehmend Informationsarbeit (Kuhlen 2004) leisten, die im Internet anzutreffende, entkontextualisierte Information in Zusammenhänge setzen und in Handlungsentwürfe transferieren? Wie werden sie mit der zunehmenden Hinterfragbarkeit als Expertinnen und Experten umgehen und wie können sie das Vertrauen in ihr Handeln aktiv gestalten (Giddens 1996)? Wenn eine Generation ihre ersten Beratungserfahrungen im Internet macht, wie wirkt sich das auf die Wahrnehmung und den Erfolg von traditioneller Face-to-face-Beratung aus? Schon jetzt erlauben problemorientierte Chatprogramme (chatbots) eine rudimentäre Reflexion über eigene Probleme (etwa das aus den 1960er Jahren stammende Programm ELIZA von Joseph Weizenbaum), und es wird eine Frage der Zeit sein, bis beratungsorientierte chatbots und Beratungsavatare eine Selbstverständlichkeit werden.

Längst hat das Internet als «Hybridmedium» (Höflich 1997), das Individual- sowie Gruppenkommunikation und Massenkommunikation in einem technisch interaktiven Medium vereint, für die Online-Bera-

tungen ebenfalls einen Hybridraum eröffnet, der nicht nur Beratung mit anderen Nutzungsformen des Internets verbindet, sondern auch unterschiedliche Formen der Beratung ermöglicht, sei es als Individualberatung durch Professionelle *und* Laien, als Gruppenberatung durch Professionelle *und* Laien und als das Konsumieren von Beratung im Sinne des Konsumierens von Massenmedien – sei es mit informationsorientierten oder (beratungs-)voyeuristischen Absichten. All das kann auf einer Beratungswebsite parallel und unbemerkt voneinander geschehen. Auch ist es eine Besonderheit der Online-Beratungen, dass der Grad der Involviertheit in die Beratung vollkommen selbst bestimmt werden kann. Ein abrupter Wechsel zwischen der beratenden und der ratsuchenden Rolle ist grundsätzlich jederzeit, selbst in einem einzigen beratenden Kommunikationsgeschehen (z. B. Chat) mehrfach ebenso möglich wie der Verbleib in der Rolle des oder der Ratsuchenden innerhalb eines aus mehreren Kontakten bestehenden Prozesses (E-Mail-Beratung). Auch können im Sinne eines Beratungshoppings die webbasierten Beratungsorte parallel geöffnet, eingesehen und jederzeit unkompliziert gewechselt werden.

Online-Beratung ist aber nicht nur hinsichtlich der strukturellen Möglichkeiten vielfältig, sie bietet auch andere, in der Beratung bisher so nicht bekannte Formen des Kommunizierens. So tritt an die Stelle der in der Beratung vertrauten Mündlichkeit die Schriftlichkeit mit all ihren Varianten: von hoch reflektierter Schriftlichkeit in einer mehrmals überarbeiteten Beratungsanfrage oder -antwort bis hin zur verschrifteten oder konzeptionellen Mündlichkeit in einem schnell hingeworfenen Text. Da hier nicht «nur» Personen, sondern primär Texte kommunizieren, sind beide Beratungsformen different, und es verbietet sich eine Perspektive, die das textbasierte Beraten an der mündlichen Kommunikation misst und beispielsweise aufgrund fehlender nonverbaler Signale als defizitär einschätzt. Auch im Rahmen einer sich ausweitenden «Sozialpsychologie des Internets» (Döring 2003) gilt es, die bekannten interaktiven Phänomene hinsichtlich der Online-Beratung zu überdenken. So ist die Beziehung zwischen Beratenden und Ratsuchenden ein zentraler Wirkfaktor gelingender Beratung, der aufgrund der im Internet möglichen Beziehungsformen und Interaktionsphänomene neu zu fassen ist. Auch Online-Berater und -Beraterinnen müssen Beratungsbeziehungen ge-

stalten, Distanz und Nähe balancieren, Empathie und Wertschätzung realisieren, gegebenenfalls mögliche diagnostische Einschätzungen oder Kategorisierungen vornehmen, Ziele (mit-)formulieren, gemeinsam mit Ratsuchenden nach Lösungsmöglichkeiten suchen oder Ressourcen in einem ko-konstruktiven Prozess der Beratung aktivieren. Sie müssen ebenfalls mit den kommunikativen Kulturen und Settings der Online-Beratung vertraut sein und sich in ihnen professionell bewegen können. «Text talk» ist laut John Suller (2004) ebenso eine Fähigkeit wie eine Kunst; textgebundene Online-Beratung und die Moderation von Chats und Foren sind nicht nur hoch professionelle Aufgaben: Sie erfordern Zeit, Ausbildung sowie eine konzeptionelle Unterfütterung, die sich nicht allein aus der «Offline»-Beratung erschließt (vgl. Engel 2008).

Trotz aller Veränderungen, die das Online-Beraten schon gegenwärtig mit sich bringt, bedarf es in pädagogischen Handlungsfeldern immer einer «ungleichheitssensiblen Reflexion» (Klein 2004), um die in dem Medium sich nicht artikulierenden Gruppen nicht zu vergessen und sich nicht in der Beratungskultur einer sich aktiv artikulierenden Mehrheit zu verlieren.

4. Fazit

Die aktuell relevanten Begriffe umkreisen mit ihrem Vokabular spezifische und in unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen und Diskurse eingebundene Positionen. Sie verdeutlichen, dass Beratung in ihrer Gesamtheit nur als transdisziplinäres Konzept abbildbar und erfassbar ist. Auch McLeod (2005) entwirft ein postpsychologisches und kulturelles Modell, das Beratung primär als kulturelle Praxis beschreibt. Wenn eingangs auf die Problematik eines weit gefassten und professionsproblematischen Beratungsbegriffs hingewiesen wurde, so kehrt sich dieser Nachteil in eine Chance um: in die Chance, Beratungskonzepte, -formen und -diskurse zu *vernetzen*, unterschiedliche Konzepte und wissenschaftliche Ressourcen zu *integrieren* und sie im Rahmen *kultureller, alltags- und lebensweltorientierter Handlungsformen* in neuen *Beratungsnarrationen* zu fassen. So betrachtet, bleibt «Beratung» als soziale Konstruktion Gegen-

stand reflexiver Auseinandersetzung und ist damit, wie auch als Handlungspraxis, anschlussfähig an unterschiedliche wissenschaftliche Diskurse.

Beratungstheorien und -konzepte entwickeln sich nicht nur in unterschiedlichen Diskursen, sondern auch immer vor dem Hintergrund von Veränderungen in der Praxis. Hier sind gegenwärtig zwei Trends zu erwähnen: Je mehr erstens die Bildungs-, Sozial- und Gesundheitssysteme unter das Primat marktwirtschaftlicher Logiken geraten, desto mehr muss sich auch Beratung in ihren Handlungspraxen und Weiterbildungen ökonomischen Zwängen fügen. Dabei stehen steigende Anforderungen an Kosten-Nutzen-Kalkulation und Effizienznachweise sowie drastische Mittelverknappungen im Vordergrund. Mit manchmal verkürzten Qualitätssicherungsverfahren können übermäßig standardisierte Angebote und Methodenrepertoires gerade die konzeptionelle Vielfalt und Offenheit von Beratung und das Erproben «neuer» theoretischer Orientierungen in der Praxis erschweren oder verhindern. Auch müssen Beratende in ihrer Handlungspraxis derartige Kürzungen immer wieder im Umgang mit ihrem Klientel ausbalancieren, denn es gibt zweifelsohne ethische Grenzen hinsichtlich der «Effizient-Machung» beraterrischen Handelns (Schrödter 2004). Zweitens: In verschiedenen Feldern des Bildungs- und Sozialsektors treten mit gesetzlichen Reformen und konzeptionellem Umdenken scheinbar «weiche» Hilfe- und Vermittlungsformen an die Stelle «harter» Interventionen. Behördliche Kontrolle z. B. in den erzieherischen Hilfen oder in der Bildung wird mehr und mehr zur Beratung deklariert. Diese Entwicklung ist ambivalent: Sie birgt Chancen für mehr Selbstbestimmung und Verantwortung, vor allem wenn Beratung sich als Empowerment versteht, aber auch das Risiko der Maskierung behördlicher Kontrolle. Wenn mit Beratung Gewährungs- und Verweigerungsfunktionen verbunden sind, verkommt der Begriff zu einem Euphemismus, der sein Ansehen und Vertrauen zu verspielen droht. Jeglicher Bildungs- und Empowerment-Charakter von Beratung ginge verloren, und «Konzepte» könnten dann getrost vergessen werden.

Wenn gesellschaftsdiagnostische Perspektiven zunehmend die allgemeinen Strukturen der Wirklichkeit als von Ambivalenzen, Verunsi-

cherungen, Verflüssigungen, Flexibilisierungen, Vernetzungen durch-
zogen beschreiben (u. a. Beck/Lau 2004; Bauman 2000; Sennett 1998),
dann wird Beratung weiterhin von großer Bedeutung sein, um sich in-
nerhalb dieser Verhältnisse zu orientieren, Entscheidungen zu treffen
und zu planen, um sich in ihnen weiterhin als aktiv handelndes Subjekt
zu erleben. Das gilt insbesondere dann, wenn Handlungs- und Entschei-
dungslogiken zunehmend dem «Sowohl-als-auch»-Prinzip folgen, da ein
klar trennendes «Entweder-oder» (Beck/Lau 2004) in vielen Handlungs-
feldern und Selbstentwürfen nicht mehr greift. Beratung ist somit hin-
sichtlich der in ihr angesprochenen und behandelten Themen immer in
die spezifischen Probleme ihrer Zeit und ihrer Gesellschaft eingebunden
und bleibt – mit Blick auf ihre theoretischen Konzepte, wissenschaftli-
che Begründung und Reflexivität wie auch in Bezug auf ihre praktischen
Handlungsformen und beratungsprofessionellen und -politischen Zu-
sammenhänge – dazu herausgefordert, sich weiterzuentwickeln.

1.9 Planung und Steuerung von Bildungsorganisationen

Der Versuch, Planung und Steuerung als Grundlage von Bildungsorganisationen zu beschreiben und zu diskutieren, erfolgt in diesem Beitrag am Beispiel der Verknüpfung mit Bildungspolitik. Auf der Suche nach Antwort auf die Frage, wie – *cum grano salis* – die Politik das Bildungswesen organisiert und damit auch steuert, kann man ein dominantes und – sogar im internationalen Vergleich – durchgängiges Prinzip entdecken. Am deutlichsten zeigt es sich in den Bildungsbereichen, die (nahezu) ausschließlich in staatlicher Hand sind, dort also, wo der Staat nicht nur eine gesetzlich vorgeschriebene Aufsichtsfunktion hat und er die Finanzierung übernimmt, sondern wo er gleichzeitig unter Legitimitätsdruck steht, weil er öffentlich für das Funktionieren des Systems für verantwortlich gehalten wird – in den Schulen und den Hochschulen. Dieses Prinzip kann als «ökonomischer Ansatz» der Bildungsorganisation und -steuerung bezeichnet werden.

Im Kern wird dabei ein dezentrales Modell favorisiert, das die einzelnen Einrichtungen des Bildungswesens als relativ selbständige organisationale Einheiten im jeweils übergeordneten System (also dem Schulwesen oder dem Hochschulwesen) begreift, von diesen Rechenschaftslegung verlangt und zwischen ihnen wettbewerbliche Elemente stärkt.

Solche Formen von Planung und Steuerung sind im pädagogischen Kontext nicht selbstverständlich und bedeuten in gewisser Weise auch einen Paradigmenwechsel gegenüber den vorherigen Versuchen zentraler Planungen (vgl. den Beitrag von Bellenberg in diesem Band); sie können aber anknüpfen an Traditionen der Kritik bürokratischer Organisation des Bildungswesens. Als ein Meilenstein dieser Kritik mag in diesem Zusammenhang Horst Rumpfs Abhandlung «Die administrative Verstörung der Schule» (1966) gelten. In diesem schmalen Band zeigt er, welche negativen Auswirkungen die bürokratische Organisation – unabhängig von den Akteuren und deren Intentionen – auf Lehrkräfte und Lernende hat. Mehr rollentheoretisch als organisationssoziologisch

argumentierend belegt er anschaulich die Unvereinbarkeit von Bürokratie und Erziehung und knüpft damit an ein klassisches pädagogisches Axiom an.¹ Jacob Muth und Werner Loch formulieren in der Einführung zu Rumpfs Analyse recht drastisch, dass Gesetze, Verordnungen und Erlasse in den Ländern der Bundesrepublik den Schulbetrieb «von oben nach unten» bis in die Einzelheiten und Kleinigkeiten hinein reglementieren und dabei die pädagogische Arbeit so sehr bürokratisieren, dass die Lehrkräfte gezwungen seien, entfremdete Arbeit zu leisten.

Die staatliche Steuerung der Schule hatte Hellmut Becker bereits in den 1950er Jahren, wenn auch auf nicht gänzlich unproblematischer empirischer Grundlage, scharf attackiert. Er beschrieb Schule als bürokratisch «übersteuert». In seiner – auch heute noch eindrucksvollen – Kritik an der Bürokratisierung der deutschen Schule schrieb er 1954:

«Unsere Schule ist eine <verwaltete Schule>, während die moderne Schule, die ihre geistige Grundlegung in der Aufklärung erfuhr, zunächst noch ein Lebenszusammenhang selbständiger Menschen war, die vom Staat nur überwacht wurde, hat sie sich immer mehr zur untersten Verwaltungshierarchie entwickelt; sie steht heute auf einer ähnlichen Stufe des Verwaltungsaufbaus wie das Finanzamt, das Arbeitsamt, die Ortspolizei und in einem deutlichen Gegensatz zur Selbstverwaltung der Ortsgemeinde» (Becker 1954, zit. nach RdJB 2/1993, S. 130).

Diese Charakteristik stand – und steht – offensichtlich im Gegensatz zu den komplexen pädagogischen Aufgaben. Es ist nicht verwunderlich, dass unter Beckers Leitung 1973 ein bemerkenswertes Gutachten des Deutschen Bildungsrats – sein letztes – zustande kam, das, die Zeit vorwegnehmend, eine verstärkte Selbständigkeit der Einzelschule als Befreiung aus ihrer bürokratischen Umklammerung einforderte:

«Die Selbständigkeit der einzelnen Bildungsinstitutionen findet in Bereichen eigener Verantwortung, in der Leitungs- und Organisationszuständigkeit sowie in der Beteiligung an Bildungsplanung und Curriculum-Revision Ausdruck. ... Zur Erfüllung dieser Aufgaben benötigen die Bildungsinstitutionen eigene Finanzmittel und eine eigene Personalreserve sowie einen gewissen Dispositionsspielraum in Personal- und Finanzangelegenheiten» (Dt. Bildungsrat 1973, zit. nach RdJB 2/1993, S. 214).

Wir sehen, dass eine solche – pädagogisch und antibürokratisch orientierte – Kritik durchaus dem ökonomischen Konzept der Selbststeuerung in die Hände spielt und einer Auseinandersetzung mit Planung und Entwicklung als pädagogisch relevanten Handlungsformen Sinn verleiht.

Es soll deshalb im Folgenden zunächst die Entwicklung des «Neuen Steuerungssystems» nachgezeichnet werden, bei dem «Bildungsorganisation» (Gesamtsystem) im Wesentlichen als das Management von Bildungsorganisationen (Einzeleinrichtungen) verstanden wird (Kap. 1). Anschließend wird untersucht, inwieweit Bildungseinrichtungen überhaupt als Organisationen angesehen werden können (Kap. 2). Die Antwort lautet hier, dass sie es sehr wohl können – allerdings erfordert dies sowohl eine andere Qualifizierung des pädagogischen Personals als auch eine orientierende «Steuerung von oben» (Kap. 3). Abschließend wird auf die Möglichkeiten der Bildungsforschung zur Klärung einiger der aufgeworfenen Fragen hingewiesen (Kap. 4).

1. Dezentralisierung und Ökonomie: Leitprinzipien bildungspolitischer Bildungsorganisation

Das Dezentralisierungs- oder auch Delegationsprinzip ist durch ökonomische Rationalität geprägt. Die grundlegende Idee dieser «Neuen Steuerung» ist es, der Zentrale oder dem «Prinzipal» (z. B. einem Wissenschaftsministerium eines Bundeslandes) Entscheidungskompetenz zu nehmen und sie den operativen Einheiten (z. B. den einzelnen Universitäten dieses Landes), den «Agenten», zu übertragen. Kontrolliert wird dieses System im Wesentlichen über den Abgleich zwischen Leistungsvorgaben und Erreichtem. Solcherart «Output-Orientierung» macht die Ressourcenfrage nicht überflüssig oder auch nur unbedeutender. Allerdings wird sie gewissermaßen «auf die Füße gestellt». Im System der Outputsteuerung «kauft» der Prinzipal die Leistungen der Agenten. Diese Leistungen sind vorab definiert und selbstverständlich von den Preisen abhängig, die der Prinzipal zahlt – hier also von den Ressourcen, die der Staat zur Verfügung stellt. Hierdurch ergeben sich transparente Bedingungen für rationales Handeln auch auf der Ressourcenseite. Weil

in solcher Organisationsform der Prinzipal nicht einseitig regieren kann, lassen sich durchaus demokratietheoretische wie auch professionstheoretische oder pädagogische Begründungen für dieses System anführen (vgl. Richter 1995; Lauglo 1996).

In Wirtschaftsunternehmen hat sich, seit der westliche Kapitalismus durch fernöstliche Modelle profitorientierter Produktion bedroht wurde, ein neues Konzept der Steuerung zunehmend durchgesetzt. Empirische Untersuchungen und Erfahrungsberichte aus der Führung von Wirtschaftsunternehmen behaupten die Überlegenheit dieses Steuerungstyps (vgl. Boyett/Boyett 1998): Exzellente Ergebnisse erzielen demnach Unternehmen, die sich in kleine, flexible, leichter zu organisierende Einheiten gliedern (vgl. grundlegend Peters/Waterman 1982). Im Zuge der Dezentralisierung wird das traditionelle Vertikalprinzip unternehmerischer Entscheidungen durch das Horizontalprinzip abgelöst.

Die betriebswirtschaftlichen Wurzeln von Neuer Steuerung erläutert der Unternehmer Reinhard Mohn:

«Für den Bereich der Wirtschaft haben wir unter dem Namen <Unternehmenskultur> ein Ordnungssystem entwickelt, das sich dadurch auszeichnet, dass nicht mehr hierarchische, autoritäre Strukturen über Wege und Ziele entscheiden. Wir wollen im Gegenteil Motivation, Identifikation und Freiraum mit entsprechender freier Aktivität für möglichst viele Menschen im Unternehmen» (Mohn 1998, S. 11).

Diese euphorische und emphatische Unternehmensvision ist nicht altruistisch motiviert, sondern – aus Sicht dieser «Unternehmensphilosophie» – die angemessene Chance, die Probleme der durch steten Wandel gekennzeichneten Gegenwart und der Zukunft lösen zu können:

«Inmitten einer so rasanten Entwicklung brauchen wir viel mehr Antworten, die nicht mehr von oben kommen können, sondern nur mitten aus den Unternehmen. Das verlangt Freiraum zum Mitdenken und Aufmerksamkeit für entsprechende Entwicklungen» (ebd.).

Damit verbindet sich auch die Hoffnung, Antworten auf Problemlagen der Unternehmen oder von den Mitarbeitern Ideen für Unternehmensentwicklung zu erhalten.

Im öffentlichen Bereich seien die bisherigen Leitungsstrategien ebenso obsolet. Die staatliche Verwaltung – «in erster Linie ein System von Vorschriften, von Ordnungen» (ebd., S. 12) – sei ebenso wenig in der Lage, aktuelle und zukünftige Probleme angemessen zu lösen wie die Unternehmensspitzen. Die neuen Lösungen könnten nicht mehr von oben, sie müssten von den Akteuren kommen, die mitgestalten wollten und kreativ sein könnten. «Der Staat muss lernen, ein System zu entwickeln, das Freiräume gibt und Mut zu neuen Lösungen macht» (ebd.).

In den kommunalen Verwaltungen hat dieses neue Organisations- und Führungsprinzip auch tatsächlich seit den 1990er Jahren die Richtung der Reformanstrengungen vorgegeben (vgl. Bogumil/Kißler 1997; Blanke u. a. 2005). In Theorie und Praxis werden, solchen Leitvorstellungen folgend, Modelle einer neuen Steuerung auch in öffentlichen Verwaltungen entwickelt, die zusammenfassend unter den Begriff «Kommunalreformbewegung» gestellt werden können (vgl. Banner 1995; KGSt 1996; Kißler u. a. 2000; zum Folgenden vgl. Bellenberg/Böttcher 1999). Sie will die Nachteile eines überkommenen Verwaltungssystems, das bürokratisch und zentralistisch strukturiert ist, überwinden. Zunächst sei das alte System in wirtschaftlicher Hinsicht unvernünftig. Kurz gesagt: Die Trennung von Fachverantwortung und Ressourcenverantwortung, wobei Letztere zentralen Dienststellen zugeordnet ist, die in aller Regel nach «übergeordneten Gesichtspunkten» entscheiden, führe zu Wirksamkeitsverlusten.

«In komplexen Organisationen, wie es schon mittlere Kommunalverwaltungen sind, ist es aber illusionär zu erwarten, dass es den Entscheidungen einer Zentrale gelingen kann, die Ressourcen dorthin – und nur dorthin – zu bringen, wo sie dringend gebraucht werden. Zentralplanwirtschaftliche Systeme werden immer Zonen der Ressourcenüberdeckung (d. h. der Verschwendung) und Zonen des Ressourcenmangels entstehen lassen» (Banner 1995, S. 33 f.).

Fach- und Ressourcenverantwortung müssen demnach auf der operativen Ebene zusammengeführt werden.

Ein zweites Manko des alten Systems wird in seiner «Kundenferne» gesehen: Es wird nicht aus der Kundenperspektive gedacht. Vorgänge

werden – bedingt durch traditionelle disziplinäre Grenzen – zersplittert. Die Alternative wäre eine «Objektorganisation», die den Sachverstand einer Verwaltung da konzentriert, wo Entscheidungen getroffen werden.

In diesem Zusammenhang wird häufig vom «Dienstleistungsunternehmen Kommune» gesprochen. Vielen geht das zu weit, denn damit sei zu Unrecht die Kommune mit privaten Dienstleistern gleichgestellt. Dies sei aber, so die Kritiker solcher Begrifflichkeit, deshalb nicht angemessen, weil die Kommune öffentliche – immer im Spannungsfeld von Interessen stehende – Aufgaben zu erfüllen habe und dabei dem schwer durchzusetzenden Ziel des Gemeinwohls verpflichtet sei. Auch in der Art der Leistungserbringung gäbe es besondere Ansprüche wie Gleichbehandlung und Gerechtigkeit. Gerhard Banner (ebd., S. 39 ff.) sieht diese Unterschiede zwischen privaten und öffentlichen Dienstleistern sehr wohl, kritisiert aber die mangelnde Effektivität (Zielgenauigkeit) und Effizienz (Preis-Leistungs-Verhältnis) der Kommunen. Und im Hinblick auf diese Kriterien sei zwischen privaten und öffentlichen Dienstleistern kein Unterschied auszumachen. Ein kommunales Dienstleistungsunternehmen müsse demnach, wenn es transparent, steuerbar, effizient und effektiv arbeiten soll, eine unternehmensähnliche dezentrale Organisations- und Führungsstruktur entwickeln. Die einzelnen Fachbereiche erhalten, diesem Modell folgend, die Entscheidungsmacht im Ressourcenbereich. Die erwarteten und erwünschten Leistungen der Fachbereiche müssen entsprechend definiert werden. Damit einher geht eine umfassende Kosten- und Leistungsrechnung. Den so definierten Produkten werden Budgets zugeordnet. Trotz eines knappen Budgets können Fachbereiche – so jedenfalls ist die Idee – eine breite und qualitativ anspruchsvolle Leistungspalette vorhalten, wenn zur finanziellen Flexibilität auch noch personelle und organisatorische Planungsverantwortung kommen (ebd., S. 41).

Die Leistungen bzw. Produkte bedürfen der Definition, die in einer modernen Verwaltung nicht einseitig Top-Down, sondern in diskursiven Prozessen mit allen Beteiligten entwickelt werden müssen. Dem Verfahren einer dialogischen Produktdefinition, das gewissermaßen in einem Leistungsvertrag endet («Kontraktmanagement»), entspricht eine Bewertung des Dienstleistungsunternehmens aus Sicht der «Kunden».

Anders als im bürokratischen Modell wird im neuen Modell durch den «Output», also durch Produkte und ihre Qualität, gesteuert. «Outputsteuerung ist Steuerung auf Abstand. Sie kommt im Prinzip ohne Eingriffe in die Produktionsprozesse der Verwaltung aus» (ebd., S. 41).

Hiermit sind wesentliche Merkmale des Neuen Steuerungsmodells beschrieben sowie bedeutsame Unterschiede zwischen öffentlichen Aufgaben und den Aktivitäten von Wirtschaftsunternehmen zumindest angesprochen. Es ist erst recht strittig, inwieweit sich dieses Konzept auf die Bildungseinrichtungen übertragen lässt.

Seit den 1990er Jahren allerdings konstatiert die Erziehungswissenschaft einen Wandel der Steuerung von der Systemebene zur Ebene der Einzelschule, die als Organisation beschrieben wird (vgl. Rolff 1993; Holtappels 1995; Schratz 2003). Dieser Wandel ist u. a. deshalb bemerkenswert, weil es in der Tradition der Disziplin eher üblich war, den Organisationskontext pädagogischen Handelns zu leugnen und pauschal eine Antinomie von Pädagogik und Organisation zu behaupten (vgl. Terhart 1986 und Böttcher/Terhart 2004). Die Organisationsperspektive, der Blick auf die einzelne Einrichtung, ist für Pädagogik und Erziehungswissenschaft also keinesfalls selbstverständlich. Sie impliziert eine Abkehr von einem Horizont, der gewissermaßen «oberhalb» der Organisationsebene liegt. Der Blick auf das Gesamtsystem Schul-, Hochschul- oder Bildungswesen dominierte lange sowohl die Erziehungswissenschaft als auch eine mit ihr korrespondierende Bildungspolitik.

Allerdings gaben auch erziehungswissenschaftliche Forschungen einer Neuorientierung hin zur Einzelschule Nahrung. In der angloamerikanischen Debatte um Schuleffekte wurde empirisch belegt, dass die einzelne Schule in hohem Maß ihre Wirksamkeit steuern kann: School matters. In der deutschsprachigen Forschung belegte Helmut Fend, dass Unterschiede zwischen einzelnen Schulen gleichen Schultyps häufig größer sind als Unterschiede zwischen den Schulformen, und begründet die Sicht auf die Schule als «pädagogische Handlungseinheit» (z. B. Fend 1986).

Angesichts der pädagogischen Skepsis gegenüber Organisation, insbesondere aber angesichts der pädagogischen Abneigung gegen betriebswirtschaftliches Denken, kann es als durchaus nicht selbstverständlich

angesehen werden, dass und wie schnell diese unternehmerische Organisationsgestaltung das politische Steuerungsdenken durchdrang und auch breite Kreise des pädagogischen Milieus zu überzeugen schien. Hochschulen in Deutschland profilieren sich heute wie selbstverständlich gegeneinander und werden mittels unterschiedlicher Messverfahren in Rankings platziert, in Schulgesetzen schlägt sich die Einführung von Autonomie als das zentrale Reformkonzept nieder (vgl. Rürup 2007).

Womöglich ist der Durchbruch dezentraler Organisation auch der Tatsache geschuldet, dass er international so erfolgreich war. Insbesondere in Großbritannien und den USA wurde die Botschaft der dezentralisierten Unternehmensführung durchweg wenig kritisch aufgenommen und zudem radikal umgesetzt. Sie wurde schnell zum Kernelement reformorientierter Ansätze: «The educational reform movement incorporated these lessons from the private sector» (Jacobson/Berne 1993, S. viii).

2. Sind Bildungseinrichtungen Organisationen? Das Beispiel Schule

Die Dezentralisierungspolitik führt zur Frage, ob sich Bildungseinrichtungen überhaupt sinnvollerweise als Organisationen betrachten lassen und welche Konsequenzen eine solche Sicht mit sich bringt. Insbesondere in der Schulforschung wurde dieses Problem diskutiert, weshalb dieses Thema zunächst allgemein, dann an diesem Beispiel erläutert werden soll.

Was macht ein soziales System zu einer Organisation? Eine basale Definition liefert Renate Mayntz in ihrer «klassischen» Abhandlung über bürokratische Organisationen. Gemeinsam sei allen Organisationen: Sie seien auf Dauer angelegte soziale Gebilde, sie verfolgten (gemeinsame) Ziele und sie seien – im Prinzip – auf Zielerfüllung hin angelegt (vgl. Mayntz 1963, S. 36). Im Gegensatz zu älteren – simplifizierenden – Konzeptionen begreifen neuere Ansätze Organisationen als «offene Systeme». Sie funktionieren also nicht als «Monaden», sondern sie sind verknüpft mit ihrer Umwelt oder ihren Umwelten und mehr oder weniger abhängig von ihnen.

Grundlegend für modernere Organisationskonzepte ist, dass sie als mehrdimensionale soziale Systeme verstanden werden. Sie verfügen über spezifische Technologien und Ressourcen, Strukturen, Entscheidungsprozesse und Kulturen. Sie erbringen Leistungen, die man im Hinblick auf Effizienz und Effektivität bewerten kann. Sie transformieren Inputs in Outputs.

Für die Frage der politischen Steuerung ist interessant, dass die moderne Organisationstheorie Organisationen nicht als «durchplanbare», rationalistische oder gar mechanische, sondern als lebendige oder «lernende» Systeme begreift.

Populäre Ratgeber zum Management von Organisationen suggerieren: «It is not assumed that there is one best way to structure an organization» (Zey-Ferrell 1979, S. 11). Organisationen zu optimieren bleibt trotz dieses Befundes ein wesentliches Ziel der Organisationswissenschaften. Es gibt demnach gewisse Charakteristika bzw. Kombinationen oder Ausprägungen von Variablen, die in bestimmten Umwelten und für bestimmte Zwecke besser zusammenpassen als andere (vgl. Perrow 1972; Zey-Ferrell 1979; Banner/Gagné 1995, S. 107 ff.). Organisationen müssen demnach als zielorientierte Systeme versuchen, zwei komplementäre Verfahren möglichst gut zu steuern. Zum einen erreichen sie Ziele durch Teilung der Arbeit in mehr oder weniger differenzierte Einzelaufgaben, zum anderen werden die Einzelergebnisse dann wieder koordiniert und zu einem «Ganzen» zusammengeführt.

Aus dieser Sicht können Organisationen im Hinblick auf das Maß ihrer Zielerreichung (Effektivität) und das Verhältnis zum Ressourceneinsatz (Effizienz) systematisch bewertet werden. Um eine solche Bewertung vornehmen zu können, bedarf es einer schlichten, aber notwendigen Bedingung: Organisationen müssen über Ziele verfügen. Das «Management by Objectives» (MbO) hat in diesem Kontext als zielorientierte Führung die Unternehmenssteuerung im dezentralen System nachhaltig geprägt. Es mag seine Vormachtstellung im Streit der konkurrierenden betriebswirtschaftlichen Angebote heute eingebüßt haben, doch finden sich ihre wesentlichen Elemente in allen gängigen Konzepten wieder (vgl. Böllhoff/Wewer 2005): Ziele, die organisationales Handeln steuern können, müssen klar, nachprüfbar, erreichbar und terminiert sein.

Prominente Organisationsdebatten innerhalb der Erziehungswissenschaft akzeptieren die Idee der Bildungseinrichtung als Organisation, aber sie betonen ihre Besonderheit. So definiert z.B. Hans-Günter Rolff die Schule als «besondere Organisation» (vgl. zum Folgenden Rolff 1993, S. 121 ff.). Ein Grund hierfür sei der «Bildungsauftrag», der mehr beinhalte als die bloße Vermittlung von Inhalten, also mehr sei als ein im Sinne des MbO zu definierendes Ziel. Als Besonderheit könnte auch der «pädagogische Bezug» gelten, die Tatsache also, dass es hier Erwachsene mit Heranwachsenden zu tun haben. Insbesondere wird zur Begründung des Ausnahmecharakters der Bildungsorganisation auf die begrenzte Technologisierbarkeit der pädagogischen Interaktion verwiesen: Erziehungs- und Bildungsprozesse «lassen sich nur zum Teil zweckrational organisieren und nur begrenzt technologisieren. Sie beruhen auf persönlicher Begegnung. Technologien im Sinne von den Zielen fest zugeordneten Mitteln sind in der Schule häufig fehl am Platz» (ebd., S. 126). Das «Fallverstehen», das Grundlage pädagogischen Handelns sei, wird als Argument gegen Standardisierung pädagogisch-professionellen Handelns angeführt. Damit ist ein ambivalentes Organisationsverständnis beschrieben: Einerseits sind Schulen Organisationen und können – und sollen – folglich «gemanagt» werden, andererseits ist das eigentliche Kerngeschäft weitgehend immun gegen Steuerung. Diese Sicht führt zur Überzeugung, dass reproduzierbarer – guter – Unterricht allenfalls bedingt herstellbar sei, dass Standardisierungen des Handelns gegenüber den individuellen Einschätzungen und Entscheidungen der Lehrkräfte und der Lernenden zurücktreten und die Vorstellung einer externen und (weitgehend) objektivierbaren Messung von Zielerreichung als unpädagogisch erscheint. Der US-amerikanische Erziehungswissenschaftler Richard Elmore (2000, bes. S. 6) bemängelt, dass in der Konsequenz einer solchen – im pädagogischen Milieu weithin geteilten – Sichtweise das Kerngeschäft der Schule, das Lehren und Lernen also, dem Zugriff eines systematischen Managements entzogen sei. Jedwede Schulreform habe deshalb in der Vergangenheit lediglich Prozesse und Strukturen jenseits des Unterrichts adressiert. Die Steuerungsalternative würde der Idee folgen, dass Unterricht sehr wohl einer systematischen Verbesserung zugänglich sei und eine effektive Reform genau dort ansetzen müsse, statt

die Vorstellung zu befördern, dass Unterricht vor unbotmäßigen externen Einmischungen zu schützen sei.

Elmores kritische Einschätzung aktueller Reformen kann durch die Beobachtung unterstützt werden, wonach das Konzept der organisationalen Stärkung der Einzelschule im Prinzip Variablen der Schule adressiert, die den Unterricht nicht tangieren. Die Reform «distaler» Variablen bezieht sich auf Fragen der Personalrekrutierung, des Fundraisings, der Verwaltung von Finanzen oder des Marketings. Damit fallen der Schule erhebliche neue Aufgaben zu, die ehemals in der (bürokratischen) staatlichen Administration verankert waren, und Organisationsreform reduziert sich somit auf Strukturen und Prozesse jenseits des Unterrichts.

Die Definition der «besonderen Organisation» korrespondiert mit der Vorstellung der Schule als «lernender Organisation». Die Idee der «lernenden Organisation» hat es in der Erziehungswissenschaft zu einer gewissen Prominenz gebracht. Die Grundidee lautet, dass Organisationen wie Individuen lernen können. Wird Lernen als die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten verstanden, ist diese Analogie durchaus sinnvoll. Die «lernende Organisation» ist zwar auf Individuen angewiesen, die Wissen und Fertigkeiten erworben haben, aber sie sind nicht hinreichende Bedingung für eine «intelligente, lernende» Organisation. Das Problem für eine Organisation ist, ob und wie die Individuen ihr Wissen in das System einbringen können. Die Verknüpfung von individuellem Lernen und Organisationslernen ist der Schlüssel für den Erfolg der Organisation (vgl. Kim 1993; Easterby-Smith u. a. 1999; Boyett/Boyett 1998, S. 86 ff.). Kooperationssysteme müssen im idealen Fall auf beiden Ebenen lernen: individuell und kollektiv.

Es liegt durchaus nahe, Schulen als typische Beispiele für «lernende Organisationen» zu begreifen (vgl. Altrichter/Posch 1999; Rolff 1993; Schratz/Steiner-Löffler 1999). Schulen sind schließlich per definitionem Lernorganisationen, Organisationen, deren Hauptleistung das Lehren und Lernen ist.

Spätestens seitdem die Schule zur «lernenden Organisation» erklärt wurde, überrollt uns eine Flut von Literatur zur Schulmanagement-Praxis, begleitet von einem unüberschaubaren einschlägigen Seminarangebot. Der Wandel von der Organisationsphobie zur Organisationseupho-

rie gelingt wahrscheinlich deshalb, weil die erziehungswissenschaftliche Konzeption der lernenden Organisation «weich» ist: Eine solche Organisation ist wie ein empfindlicher Organismus und jeweils so besonders, dass Standardisierung oder «harte» Kontrolle, also das, was mit unternehmerischen Organisationen negativ verbunden ist, nicht möglich ist. Schon gar nicht lässt sich Lernen erzwingen – die «lernende Organisation» liefert ein neues Argument dafür, das pädagogische Kerngeschäft gegen einen Zugriff von außen zu verteidigen. Aus diesem Konzept erwächst kein zwingender Grund, das tägliche Geschäft des Unterrichts mühevoll verändern zu müssen.

Dennoch ist die Idee der Schule als Organisation, die gemanagt werden will und die vom Staat erweiterte Rechte erhält, alles andere als entlastend. Denn damit wachsen die ohnehin nicht geringen Aufgaben der Lehrkräfte und die an sie gestellten Ansprüche. Gefordert wird die prinzipielle Bereitschaft der einzelnen Lehrkraft, Programme für die Schule (und nicht nur für den Unterricht) mitzugestalten, Managementaufgaben zu übernehmen oder Weiterbildungen zum Schulmarketing zu besuchen. Die Bildungskommission NRW beschreibt diese neue Aufgabendimension: Lehrerinnen und Lehrer sollen sich demnach «nicht nur für ihre speziellen Aufgaben innerhalb der Schule einsetzen, sondern sich ihrer Schule insgesamt verpflichtet fühlen und sich für deren Gesamtentwicklung engagieren». Erläuternd fällt hier das magische Wort von der Schule als «lernende Organisation» (Bildungskommission NRW 1995, S. 304 ff.).

Die Analogie der Schule als «lernende Organisation» ist verführerisch. Die Organisationssoziologin Veronika Tacke warnt eindringlich:

«Soziologisch betrachtet, ist die Leitidee der Lernenden Organisation für die Erziehung kein «kongeniales» Organisationskonzept, eher eine Art Trojanisches Pferd, das im Gewande der pädagogischen Profession und ihrer Begriffe daherkommt und dabei die Folgen für die Profession übersehen lässt» (2004, S. 39).

Für problematisch hält Tacke zunächst die Tatsache, dass die «Lernsemantik» die Kommunikation über Organisationen in besonderer Weise programmiert. Die Annahme, dass Organisationen lernfähig seien, er-

zeuge die Erwartung, dass diese nun auch gefälligst zu lernen hätten. Für die Schule, eine Organisation, in der gelernt wird, und ihre Lehrkräfte, die ja Fachleute fürs Lernen sind, übe die Semantik des Lernens einen besonderen Druck aus. Das Konzept des Organisationslernens aber sei nichts anderes als ein organisatorisches Managementkonzept, das im besten Fall Organisationsprobleme der Schule lösen könne, mit dem Bildungsauftrag der Lehrerverberufung allerdings nichts zu tun habe. Es könne keine professionellen Probleme in der Schule lösen. «Schon das Wissen, das im Rahmen der Lehrerverberufungen zur <lernenden Schule> an Lehrer vermittelt wird, ist ersichtlich kein Fach- und kein Professionswissen, sondern Organisations- und Managementwissen.» Hier liege «eine Verwechslung von Profession und Organisation, also von Erziehungs- und Managementproblemen vor» (ebd., S. 38). Im Fazit kommt Tacke zu einem Schluss, der die Lehrerschaft in höchstem Maß beunruhigen sollte: «Soziologisch betrachtet, wirkt die Profession dort, wo sie das Konzept des Organisationslernens bereitwillig aufgreift, an ihrer eigenen De-Professionalisierung mit» (ebd., S. 37).

So kommt die Autorin, aus anderer Richtung argumentierend, zum gleichen Ergebnis wie Elmore: Das Management des schulischen Kerngeschäfts wird von der professionellen Dimension abgelenkt. Erfolgsunsicherheit, Technologievagheit oder die Tatsache, dass häufig Unwartetes im pädagogischen Kontext passiert, mögen Anlass geben, die Schule für eine besondere Organisation zu halten. Genauer betrachtet, kann man jedoch auch feststellen, dass diese Merkmale zur «Normalität» einer jeden Organisation gehören, vor denen ein Management nicht kapitulieren darf. Organisationen sind komplex und schwer zu berechnen, aber der Sinn von Managementtheorien und praktischen Führungskonzepten besteht ja gerade darin, trotz Komplexität und Unsicherheit Organisationen in ihrem Bemühen um Zielerreichung zum Erfolg zu führen. Das – betriebswirtschaftliche – Management einer Organisation hat das Ziel, die Produkte oder Dienstleistungen zu verbessern, es ist nicht Selbstzweck. Die Schule muss sich daran messen lassen, ob sie ihre Reformfähigkeit im Hinblick auf den Unterricht und seine Ergebnisse beweisen kann.

Was aber ist die Alternative? Für die Schule wäre die Übernahme

komplexerer Aufgaben kein prinzipielles Problem, wenn sie das täte, was fast alle Organisationen in der Gesellschaft tun: Sie kombinieren unterschiedliche Personaltypen entsprechend der Programmanforderungen. Für die Lehrerverberufung wird dies jedoch deshalb zum Problem, weil Schulen im Unterschied zu den meisten anderen Organisationen in der Gesellschaft professionelle Monokulturen oder «monoberufliche Funktionssysteme» (Stichweh 1997) darstellen: Die Einheit des Systems wird durch nur eine Berufsgruppe gebildet. Das hier skizzierte Problem verweist wieder auf die mangelnde Unterscheidung zwischen Profession und Organisation.

Wenn Schulpolitik also die Organisation ins Zentrum der Reform rückt, dann ist aus der referierten Sicht wahrscheinlich kein Schritt in Richtung auf «mehr Profession» getan. Allenfalls wird die Ebene «jenseits» des Unterrichts bedient, dies aber in problematischer Weise, da Organisations- und Managementaufgaben auf die Lehrerverberufung übertragen werden, die erstens dafür nicht qualifiziert ist und die zweitens etwas anderes tun soll: gut unterrichten.

So ist die wichtige Frage aus Sicht eines Organisationsmanagements gar nicht, inwiefern und inwieweit Schule eine Organisation «ist»; die Frage lautet: Kann sie zu einer modernen Organisation entwickelt werden, die ihre Ressourcen besser nutzt und ihre Kultur, Struktur und Technologien so organisiert, dass sie in ihrem Kerngeschäft zufriedenstellende Ergebnisse erzielt?

Insofern müssen Schulen von erfolgreichen Organisationen lernen. Ob diese Lehrbeispiele freilich im Bereich des profitmaximierenden Unternehmertums zu suchen sind, kann hier nicht weiter diskutiert werden.

3. Oberhalb der einzelnen Organisationen: die politische Führung des Bildungssystems

Wenn man in der Bildungspolitik die moderne Unternehmensführung als Modell für die Bildungsorganisation wählt, gilt es, dieses Modell nicht zu trivialisieren – und man muss wissen, was man dann tut. Nachdem im

vorangegangenen Kapitel der Blick auf die einzelne Bildungseinrichtung fiel, geht er jetzt zurück zur Ebene der politischen Akteure «oberhalb» der Organisationen. In diesem Kapitel sollen – auf Basis des Modells der dezentralen Steuerung – einige der Aufgaben erläutert werden, die in den Zuständigkeitsbereich der Bildungspolitik fallen.

Will man die Rolle der politischen Führung im Rahmen der Bildungsorganisation untersuchen, kann es sinnvoll sein, das von ihr präferierte Organisationsmodell in seiner Heimatdisziplin, der Ökonomie nämlich, zu studieren. Damit fällt der Blick in der folgenden Skizze auf die Rolle der Unternehmensspitze eines Konzerns, der durch Organisationen mit vergleichbaren Aufgaben kompiliert wird. Man spricht hier von einem modularisierten Unternehmen. Diese Sicht dürfte sich anbieten, be- greift man ein staatlich gesteuertes und verantwortetes Bildungssystem in ähnlicher Weise: das Ministerium als oberste Managementebene in einem System von aufgabenähnlichen operativen Einheiten. Einzelschulen oder Universitäten etc. sind dann Module, «Leistungscenter» bzw. «Filialen» des Schul- bzw. Hochschulsystems.

Das skizzierte Leitkonzept modularisierter Unternehmensführung, das von der politischen «Governance» übernommen wurde, lässt sich, wie oben erläutert, mit dem Begriff «Dezentralisierung» knapp charakterisieren. Die Module bzw. Organisationseinheiten eines Unternehmens werden gestärkt und erhalten neue Rechte, aber auch neue Pflichten. Es handelt sich nicht um einen eindimensionalen Prozess. Die Schwerpunkte der Unternehmensumgestaltung verteilen sich auf das gesamte Unternehmen.

Im neuen Modell werden Strategie (Führung) und Operation (Module) unterschieden, dabei aber systematisch miteinander vernetzt. Der Schwerpunkt der Führungsarbeit liegt im Bereich der Strategie: Die Unternehmensspitze ist für die Strategieformulierung zuständig. Sie hat auch die Aufgabe, die Unternehmenseinheit trotz gewisser Autonomie der Module zu sichern. «Die strategische Unternehmensführung erstreckt sich ... auf einen Ausgleich von Kreativität und Freiheit der Module» (Wildemann 2003, S. 337). Unter anderem gelingt das auch durch die Formulierung solcher Unternehmensvisionen oder Leitbilder, «welche die Chance eröffnen, neue Werte, Prozesse und Produkte schaffen zu

können», die eine «Abkehr von Altgewohntem und Sicherem bedeuten» (ebd., S. 338).

Folgt man Horst Wildemann, so lassen sich als weitere Aufgabenschwerpunkte der Führung benennen: Ressourcenallokation bezüglich Finanzmitteln und Managementkapazität, Koordination von Querschnitts- und Schlüsseltechnologien, Koordination zur Realisierung von Größen- und Synergieeffekten, Ermöglichung eines aussagefähigen Berichtswesens oder die Überwachung der Ergebnisentwicklung. Wesentliche Aufgabe des Controllings der Unternehmensspitze ist die Bereitstellung von Schlüsselinformationen zu Inputs, Leistungsprozessen und Ergebnissen und gegebenenfalls ihre Interpretation, die ein Management zur Steuerung und Planung – beliebiger Organisationsbereiche und beliebiger Organisationen – benötigt (vgl. z.B. Schöni 2006, S. 31).

Weitere Aufgaben sind die Beratung der «autonomen» Einheiten sowie die Führungskräfteentwicklung. Auch ist das Verbinden der Module durch Netzwerkstrukturen, die durch Informationsaustausch zur Erfahrungsakkumulation und Wissensvermehrung beitragen, zu gewährleisten. Die Führung hat den Zugriff auf zentrale Datenbanken zu sichern, um so den Entscheidungsaufwand zu reduzieren und schnelle Reaktionen zu ermöglichen. Im Prinzip sind alle Funktionen zentral organisiert, die «kerngeschäftsrelevant für die Führung aus der Einheit des Ganzen heraus sowie für die langfristige Entwicklung des Unternehmens von entscheidender Bedeutung sind» (Wildemann, 2003, S. 339).

Unternehmerische Führung ist eine Dienstleistung, die alle Mitarbeiter befähigt und motiviert, Unternehmensziele zu erreichen. Zielerreichung bildet den Kern aller Aktivitäten. Die Arbeit an Zielen ist Basis sowohl der Personal- als auch der Organisationsentwicklung (vgl. auch Schröter/Wollmann 2005). Als Voraussetzung für nützliche Zielvereinbarungen muss im Unternehmen eine klare Unternehmenspolitik oder Strategie bestehen. Zielvorgaben sind zentrale Steuerungsgrößen. Um es in Frageform zu formulieren: Sind Ziele so präzisiert, dass ergebnisorientierte Steuerung ein systematisches Controlling, den Abgleich also zwischen Ist und Soll, ermöglicht? Können auf ihrer Grundlage ein konsistentes System zur Bewertung von Unternehmensentwicklung und ein

evidenzgestütztes Qualitätssystem aufgebaut werden? Und kann so die Sicherung eines gemeinsamen Auftrages gelingen?

Die Trennung von Strategie und Operation definiert demnach anspruchsvolle Aufgaben für die Organisationsführung, «unter dem Strich» jedoch soll sie zu ihrer Entlastung führen: kurze Regelkreise, Entbürokratisierung und die klare Definition der Aufgaben, die von den Organisationsmodulen zu bearbeiten sind. Die teilautonomen organisatorischen Module sollen nämlich verantwortlich übernehmen:

- Entwicklung und Realisierung der Geschäftsstrategie;
- Wahrnehmung aller Funktionen des Tagesgeschäfts;
- Entwicklung und Ausbau operativer Kernkompetenzen;
- Ausbau der technologischen und organisatorischen Kompetenz.

Auch Funktionen wie Forschung, Entwicklung oder Controlling können – zumindest teilweise – in den Leistungszentren erfolgen.

Damit die Module ihre Aufgaben erledigen können und für ihre Arbeit auch zur Rechenschaft gezogen werden können, müssen sie durch die Unternehmensspitze mit den entsprechenden Verfügungsrechten ausgestattet sein. Leistungserwartungen können nur an eine Organisation gerichtet werden, die über Kompetenzen im doppelten Sinn des «Könnens und Dürfens» verfügt.

Wenn man es so ausdrücken will, dann erfolgt mit der Dezentralisierung gleichzeitig eine «Rezentralisierung» (vgl. Böttcher 2002, S. 127 ff.), denn die wesentlichen Führungsaufgaben liegen eindeutig und klar definiert bei der Unternehmensspitze. Modernes betriebswirtschaftliches Denken gibt also nicht nur Anlass, die Organisationsebene zu adressieren, es liefert auch gute Argumente dafür, empirisch nach Managementdefiziten oder -fehlern zu forschen, die auf Ebene der Instanzen oberhalb der einzelnen Organisation gemacht werden. Das Dezentralisierungskonzept unterscheidet klare Zuständigkeiten und stattet die operative Ebene mit den Kompetenzen für die relative Autonomie aus. Die Umsetzung des Konzepts ist also zunächst nicht eine Verpflichtung für das Unternehmensmodul, sondern sie ist eine Gestaltungsaufgabe für die Unternehmensspitze. Sie ist Zumutung und nicht Gewährung von Freiheit, wenn das Topmanagement Dezentralisierung nicht entsprechend organisiert, steuert und die nötigen Selbstverpflichtungen übernimmt.

4. Probleme der Bildungspolitik bei der Gestaltung der Bildungsorganisation – und einige Forschungsfragen

Eine Analyse der bildungspolitisch verantworteten Bildungsorganisation kann, wenn sie sich immanent am selbst gewählten Modell orientiert, eine Vielzahl von theoretisch wie empirisch interessanten Fragestellungen für empirische Bildungsforschung im Kontext politischer «Governance» entwickeln. Hierzu genügt es eigentlich schon, einige der oben vorgestellten Kernelemente der ökonomischen Dezentralisierung mit dem Handeln der Bildungspolitik zu vergleichen.

Den ersten Appell, den man vor diesem Hintergrund an die Ministerien und ihre Verwaltungsapparate richten kann, formuliert Jochen Braun, der vor dem Missverständnis warnt, Dezentralisierung ersetze Verantwortung: Die «Übertragung eines fallspezifisch als sinnvoll betrachteten Anteils von Entscheidungskompetenzen an die operativen Einheiten» (2003, S. 40) definiere im Gegenteil präzise die notwendigen Aufgaben auch der strategischen Unternehmensführung. Eine empirisch wie theoretisch ausgerichtete Governanceforschung (vgl. Altrichter/Brüsemeier/Wissinger 2007), welche die Arbeit der politischen Führung in den Blick nimmt, könnte die Verantwortlichkeiten für den spezifischen Gegenstand der staatlichen Bildungspolitik genauer definieren und analysieren, welche Defizite welche Effekte generieren. Es ginge in diesem Sinn zunächst darum, das staatlich-strategische Handeln zu analysieren und zu evaluieren, statt die Rechenschaft einseitig als Prinzip der Steuerung den einzelnen Organisationen abzuverlangen.

Während die Politik vergisst, dass auch ihr eigenes Handeln Gegenstand von kritischer Evaluation sein kann, stülpt sie den Schulen, Hochschulen oder Kindertagesstätten externe Kontrollsysteme über, statt ihnen zu helfen, «Controlling» in eigener Verantwortung durchzuführen. Eine Steuerungspolitik, die Module von ausführenden in selbstverantwortlich gestaltende Organisationen wandeln will, wird diese auch darin stärken, ihre eigene Tätigkeit zu evaluieren. Im betriebswirtschaftlichen Programm jedenfalls soll die Verlagerung zur Mitarbeiterverantwortung deren Motivation und Kompetenz steigern und die Qualität der Produkte oder Dienstleistungen durch selbst verantwortete Produktqualität ver-

bessern. Ob aufwendige Verfahren der externen Evaluation, wie sie im Bildungssystem durch Rankings, Tests oder Schulinspektion ausgeübt werden, diese Wirkungen haben, darf bezweifelt werden. Empirische Bildungsforschung könnte diese Frage aufnehmen.

Wenn auch die Rede von der «Autonomie» der Einrichtungen zur bildungspolitischen Rhetorik gehört, ist zu fragen, ob und inwieweit die Einrichtungen tatsächlich mit den Verfügungsrechten ausgestattet sind, die es erlauben, sie verantwortlich für ihre Leistungen zu machen. Insbesondere die Führungsspitze innerhalb einer Organisation muss über (autonome) Rechte des Managements verfügen (vgl. für die Leitung von Schulen Dubs 2007).

Die Beschreibung des modularisierten Unternehmens kann dazu dienen, die Einführung von Wettbewerbsmechanismen ins Bildungssystem kritisch zu reflektieren. Die Gefahr des «Manchesterliberalismus» (Rolff 1993), des Konkurrenzkampfs «autonomisierter» Einzelschulen um zahlungskräftige Schülerinnen und Schüler bzw. Eltern und die damit einhergehende Kommerzialisierung und Privatisierung wurde in mehreren schulpolitischen Beiträgen thematisiert (vgl. Böttcher 1994; von Friedeburg 1996; Radtke 1997). Im modularisierten Führungskonzept wird deutlich, dass die zentrale Aufgabe der Führung nicht darin besteht, die einzelnen Module in gegenseitige Konkurrenz zu bringen, sondern sie im Gegenteil zum Wohl des Ganzen durch Kooperation zu stärken. Und noch mehr: Während Profit anstrebende Unternehmen in einem institutionellen Kontext agieren, der «aus Prinzip» wettbewerblich organisiert ist und in dem die einzelnen Akteure egoistische und antagonistische Ziele verfolgen, in einem Markt also, agieren Bildungseinrichtungen in einem Kontext, der durch die Gemeinsamkeit der Zielsetzung definiert ist: Menschen sollen hier qualifiziert und gebildet werden, nicht nur zu ihrem eigenen Wohl, sondern insbesondere zum gemeinsamen Wohl einer integrierten und demokratisch aufgebauten Gesellschaft.

Die staatliche Verantwortung für das Schulwesen wird durch die Notwendigkeit deutlich, dass trotz eines durch die Dezentralisierung durchaus angelegten (eingeschränkten) Bildungswettbewerbs die Einheitlichkeit des Gesamtsystems zu sichern ist. Die Gewährung von Freiheit rechtfertigt – oder erzwingt gar – die Einforderung von Orien-

tierung an allgemeinen Zielvorgaben durch die Führung. Der Staat muss so der (gewährten und gleichzeitig geforderten) Individualisierung der Bildungseinrichtungen Grenzen setzen. Schließlich haben Schulen oder Hochschulen einen nicht beliebigen gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen.

Die hier angerissene Frage der Zielfindung markiert ein weiteres Problemfeld bildungspolitischer Steuerung durch die Politik. Die mangelnde Präzision, mit der Bildungsziele in der Vergangenheit formuliert waren, kann keine systematische Bildungsreform hervorbringen. Organisationen benötigen eben Ziele als Führungsgrößen. Auch wenn es im an großen Ideen – wie Mündigkeit, Bildung oder Emanzipation – orientierten pädagogischen Milieu dafür keine Tradition gibt und die Klärung von Bildungsidealen explosive politische und ideologische Debatten auslösen dürfte, so muss diese Präzisierung für eine grundlegende Reform dennoch erfolgen. Die einzelne Bildungsorganisation kann das allenfalls in engen Grenzen leisten. Zielklärung gehört zweifelsfrei zum Komplex strategischer Aufgaben. Wenn mit «Bildung» auf ein Ideal und nicht auf überprüfbare Ergebnisse Bezug genommen wird (vgl. Oelkers 1997), dann kann Bildungsreform nicht gelingen.

Diese These führt nochmals zu Elmore zurück. Er betont, dass eine normative Struktur, die sich als inkompetent erweist, die Kernfunktionen des Bildungssystems zu beschreiben, zu präzisieren und das Management darauf zu fokussieren, keinen systematischen Wandel erzeugen kann (Elmore 2000, S. 7). In einem solchen System ist «Voluntarismus» der einzige Mechanismus, so Elmore weiter, mit dem Wandel überhaupt erzeugt werden kann – aber eben nicht systematisch, verlässlich und zielgerichtet. Tatsächlich zeigt z.B. die Schulforschung, dass an Schulen ungeheuer viele, insbesondere freiwillige Aktivitäten stattfinden, dass also die Akteure dort ungemein rührig sind. «Voluntaristische» Systeme sind durchaus nicht unbeweglich, in Schulen und im Schulsystem «passiert» vieles. Lehrerinnen und Lehrer werden mit gutem Grund von sich und vielen ihrer Kollegen feststellen können, dass man Experimente wagt, besondere Anstrengungen unternimmt oder neue Lernmaterialien erprobt. Der «springende Punkt» ist, dass solche Aktivitäten immer individuell bleiben, keine Evidenzen ihrer Wirkungen beibringen und nicht

auf verbindliche Organisationsziele hin ausgerichtet sind. «Schools are consequently almost afloat with some kind of <change>, but they are only rarely involved in any deliberate process of *improvement*, where progress is measured against a clearly specified instructional goal» (ebd.).

Aber vielleicht dienen die Reformen der Bildungsorganisation, die uns die Bildungspolitik aufzwingt, ja auch gar nicht dem Zweck, das System rational gesteuert zu verbessern und allen Menschen eine anspruchsvolle Bildung zu vermitteln, die sie mit einem Fundament und einem Motiv für lebenslanges Lernen ausstattet. Vielleicht ist die Idee der Steuerung von Organisation nur ein Mythos, wie uns der Neo-Institutionalismus als eine mit der in diesem Beitrag diskutierten organisationstheoretischen Sichtweise konkurrierende Theorie erläutert (vgl. zur Einführung Hasse/Krücken 1999). Vielleicht geht es in der Bildungspolitik auch nur darum, durch «irgendwelche» Maßnahmen, die «irgendeine» Rationalität lediglich suggerieren, das Vertrauen der Öffentlichkeit – oder bestimmter Stakeholder – in die Funktionstüchtigkeit des Systems aufrechtzuerhalten oder wiederherzustellen, ohne wirklich Entscheidendes zu verändern. Ein Schulsystem, das Bildungsarmut produziert, das viele Menschen vom Bildungserwerb ausschließt, in dem Scheitern der Schüler als «normal» gilt und Erfolg und soziale Herkunft eng miteinander verknüpft sind, ein solches System benötigt einen radikalen und systematischen Wandel.

Anmerkung

- 1 Terhart zitiert Wolgast aus dem Jahr 1887: «Bureaucratie und Pädagogik sind zwei Begriffe, die zueinander passen wie Feuer und Wasser» (Terhart 1986, S. 206).

1.10 Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Manch einer wird sich verschreckt fragen, warum er sich im Studium mit erziehungswissenschaftlichen Theorien oder mit dem noch komplizierter klingenden Gebiet der Wissenschaftstheorie befassen soll. Die Wissenschaftstheorie als Theorie über die Theorien der Erziehungswissenschaft befasst sich mit unterschiedlichen Schulen und Positionen in diesem Fach, das heißt, es geht um grundlegende Muster wissenschaftlichen Denkens und Forschens. Wissenschaftstheoretische Grundkenntnisse sind deshalb unverzichtbar, weil Theorien und Modelle einen bestimmten metatheoretischen Hintergrund haben. So steckt z.B. hinter der kritisch-konstruktiven Bildungstheorie und Didaktik von Wolfgang Klafki das wissenschaftstheoretische Konzept der Kritischen Erziehungswissenschaft. Will man also den oft gar nicht explizit genannten Background wissenschaftlicher Autorinnen und Autoren verstehen oder auch die theoretische Position seiner Hochschullehrenden einordnen und kritisch beurteilen können, muss man Kenntnisse über die wichtigsten wissenschaftstheoretischen Richtungen der Erziehungswissenschaft haben.

1. Einführung und Überblick

Im Folgenden wird zunächst in einem knappen historischen Abriss ein Überblick über alle wesentlichen Theorieströmungen der Erziehungswissenschaft gegeben. Dieser Überblick setzt zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein, da sich erst in dieser Zeit die Pädagogik als eigenständige und gleichberechtigte Wissenschaft an Universitäten etablieren konnte. Zudem taucht auch der Begriff «Erziehungswissenschaft» hier wieder auf, der im Unterschied zum Begriff «Pädagogik» den Wissenschafts- und Forschungscharakter dieser Disziplin stärker betont (vgl. Tenorth 2006, S. 134). Es waren vor allem zwei Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft, die in der Weimarer Republik ihre erste Blütezeit erlebten.

Zum einen war es die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, die an die Tradition der philosophischen und pädagogischen Arbeiten von Friedrich Schleiermacher und Wilhelm Dilthey anknüpfte und die nach der Ära der faschistischen Staatspädagogik ab 1945 in Westdeutschland eine Renaissance erlebte, die bis zu Beginn der 1960er Jahre andauerte (vgl. Abb. auf S. 240/241).

Zum anderen war es die Empirische Erziehungswissenschaft, die die von August Comte begründete Traditionslinie des Positivismus weiterentwickelte und nach ersten Begründungsversuchen in den 1920er Jahren vor allem in den frühen 1970er Jahren und im Gefolge des PISA-Schocks gegenwärtig in der erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion einen größeren Stellenwert einnimmt.

Folgenreich für die weitere Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft war die Geisteswissenschaftliche Pädagogik auch insofern, als alle Vertreter einer Kritischen Erziehungswissenschaft, die sich Anfang der 1970er Jahre herausbildete, ursprünglich in dieser Theorietradition ihre wissenschaftliche Heimat hatten. Beeinflusst durch die politischen Impulse der Studentenbewegung und angeregt durch die sozialphilosophischen Studien von Theodor W. Adorno, Max Horkheimer und insbesondere von Jürgen Habermas, bestimmte die Kritische Erziehungswissenschaft für ein Jahrzehnt die bildungs- und erziehungstheoretische Diskussion in Westdeutschland. Angelehnt an einige Grundgedanken der Kritischen Erziehungswissenschaft, aber auch orientiert an anderen Bezugstheorien wie der Kommunikationstheorie von Paul Watzlawick, der Theorie des Symbolischen Interaktionismus von Georg Herbert Mead, den Entwicklungstheorien von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg oder der Theorie gesellschaftlicher Evolution von Jürgen Habermas wurden seit den späten 1970er und 1980er Jahren einige neuere Theorievarianten Kritischer Erziehungswissenschaft entwickelt, die unter dem Label Kommunikative Pädagogik, Interaktionistische Pädagogik, Entwicklungspädagogik, evolutions- und handlungstheoretische Pädagogik bekannt wurden.

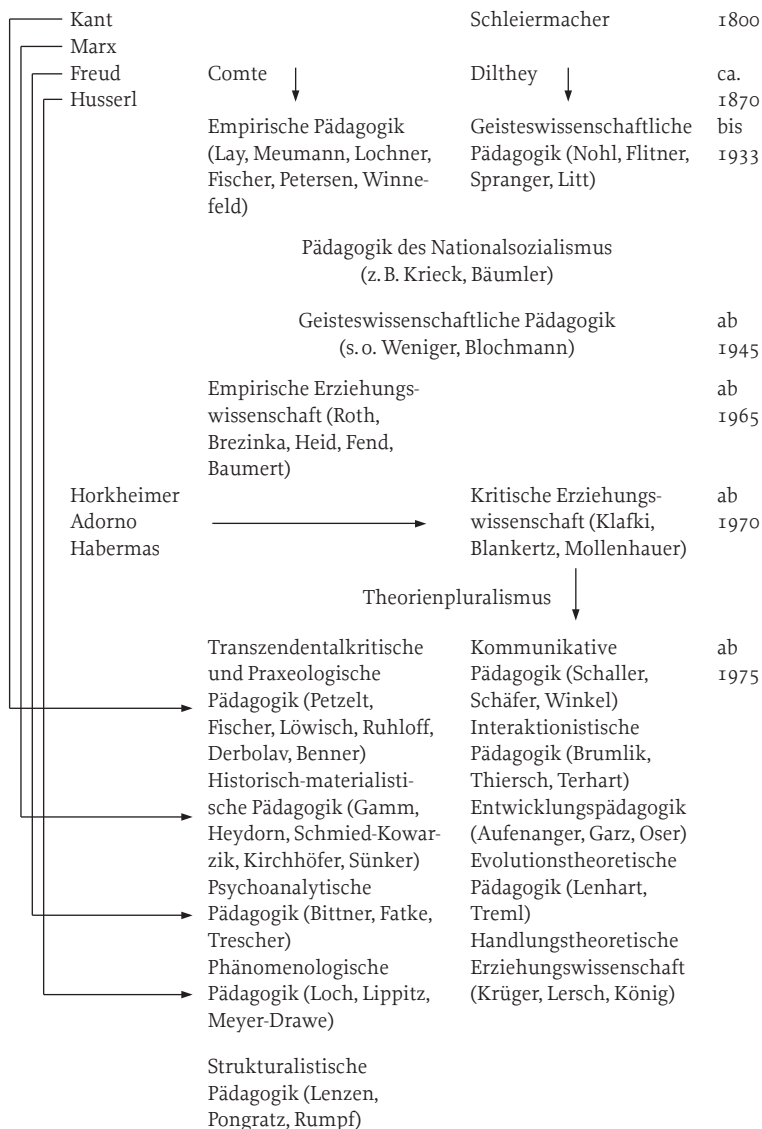
Seit den 1980er Jahren ist die erziehungswissenschaftliche Theorielandschaft durch eine Pluralität von Konzepten gekennzeichnet, zu denen neben Weiterentwicklungen der Empirischen und der Kritischen

Erziehungswissenschaft auch weitere erziehungswissenschaftliche Konzeptionen zu zählen sind, die sich auf andere geistesgeschichtliche Traditionen auch außerhalb der Pädagogik beziehen. Dieses sind die sich auf die Philosophie Immanuel Kants beziehende transzendentalphilosophische und die praxeologische Pädagogik, die an die Gesellschafts- und Geschichtstheorie von Karl Marx anknüpfende materialistische Pädagogik (die unterhalb der Ebene der vorgegebenen Staatsideologie auch in der Pädagogik in der Gesellschaft der DDR von einigen Autoren weiterentwickelt worden ist; vgl. Kirchhöfer 2006), die an die Arbeiten Sigmund Freuds anschließende Psychoanalytische Pädagogik sowie die in der Tradition Edmund Husserls stehende Phänomenologische Pädagogik.

Andere Versuche theoretischer Neubegründung der Erziehungswissenschaft zeichnen sich dadurch aus, dass sie eher auf zeitgenössische und aus dem internationalen Raum stammende Theoriekonzeptionen aus den Nachbarwissenschaften rekurrieren. Dazu zählen die sich auf den französischen Strukturalismus beziehende Strukturalistische Pädagogik oder die von Niklas Luhmann selbst mit angeregte Systemtheoretische Erziehungswissenschaft bzw. die dieser Position verwandte Konstruktivistische Erziehungswissenschaft. Teilweise sind neuere erziehungswissenschaftliche Theoriediskussionen wie die Ökologische oder die Feministische Pädagogik auch durch gesellschaftliche Protestbewegungen z.B. in Gestalt der Umwelt- oder der Frauenbewegung von außen angeregt worden; oder sie haben auf die seit den 1980er Jahren sich abzeichnenden Krisen- und Ungleichheitsphänomene der Gesellschaft der Moderne mit postmodernen Ansätzen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung oder mit Begründungsversuchen einer Reflexiven Erziehungswissenschaft reagiert.

Neben den hier nur stichwortartig angedeuteten Theorieströmungen der Erziehungswissenschaft gibt es weitere Erziehungslehren wie z.B. die Waldorfpädagogik oder die antiautoritäre Pädagogik, die durch eine gemeinsame, gelegentlich mit dem Namen des Begründers (wie Freinetpädagogik) oder der Begründerin (wie Montessoripädagogik) verbundene Erziehungsdoktrin gekennzeichnet sind und die nicht den Status von theoretischen Konzepten der Erziehungswissenschaft haben.

Theoretische Strömungen der Erziehungswissenschaft



Systemtheoretische und
Konstruktivistische
Erziehungswissenschaft
(Luhmann, Schorr, Kade,
Kösel)
Ökologische Pädagogik
(Schulze, Kleber)
Feministische Pädagogik
(Faulstich-Wieland,
Prengel)
Postmoderne Ansätze in
der Erziehungswissen-
schaft (Meder, Marotzki,
Koller)
Reflexive Erziehungs-
wissenschaft (Lenzen,
Krüger, Friebertshäuser)

Pädagogische
«Lehren», z. B.

Montessoripädagogik
Waldorfpädagogik
Freinetpädagogik
Antiautoritäre
Pädagogik
Antipädagogik

Da hier nicht der Raum ist, alle vorabgenannten Theorieansätze der Erziehungs- und Bildungswissenschaft ausführlicher vorzustellen (vgl. dazu Krüger 2006), werden im Weiteren zentrale Theoriekonzeptionen dargestellt, die sich in ihrer theoretischen Sicht und ihrem Forschungszugang auf die Erziehungswirklichkeit deutlich unterscheiden (vgl. dazu auch Lenzen 1999) und die für die aktuelle Theoriediskussion besonders bedeutsam sind.

2. Zentrale Theorieströmungen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Sechs Grundpositionen sollen skizziert werden, nämlich die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, die Empirische Erziehungswissenschaft, die Kritische Erziehungswissenschaft, die Prinzipienwissenschaftliche Pädagogik, die Strukturalistische Pädagogik sowie die Systemtheoretische bzw. Konstruktivistische Erziehungswissenschaft. Dabei werden jeweils die wichtigsten Repräsentanten der jeweiligen Theorieströmung, die Entstehungszusammenhänge und wissenschaftstheoretischen Bezugspunkte, die zentralen theoretischen und methodischen Grundannah-

men, die jeweils in den Blick genommenen Aspekte des pädagogischen Gegenstands- und Forschungsfeldes sowie Schwachpunkte und theoretische Weiterentwicklungen der verschiedenen Konzeptionen skizziert. In einem abschließenden Ausblick werden verschiedene Varianten eines Theoriekonzepts einer Reflexiven Erziehungswissenschaft vorgestellt, die in jüngster Zeit den erziehungswissenschaftlichen Theoriediskurs beeinflusst haben und in dessen Rahmen auch der Autor seine eigene theoretische Position konturiert hat.

2.1 Geisteswissenschaftliche Pädagogik

Die bis heute prominenteste und für das 20. Jahrhundert folgenreichste Richtung der Erziehungswissenschaft ist sicherlich die in den 1920er Jahren entstandene Geisteswissenschaftliche Pädagogik, deren wichtigste Vertreter Hermann Nohl, Theodor Litt und Eduard Spranger und in der zweiten Generation Wilhelm Flitner, Erich Weniger und Elisabeth Blochmann sind. Ihrer theoretischen Herkunft nach ist diese Pädagogik Erbe des allgemein verbreiteten geisteswissenschaftlichen und kulturphilosophischen Anspruchs der Jahrhundertwende. In ihren wissenschaftstheoretischen Grundannahmen knüpfte sie an Diltheys Auffassung von Geisteswissenschaften und dessen Lebensphilosophie an.

Insbesondere in seinen nach 1880 publizierten Schriften hat sich Dilthey bemüht, den spezifischen Wissenschaftscharakter der Geisteswissenschaften im Unterschied zu den Naturwissenschaften zu begründen (vgl. Dilthey 1883, 1962, 5. Aufl.). Als Modell wissenschaftlichen Denkens galten in der Wissenschaftstheorie bis dahin fast durchweg die Mathematik und die Naturwissenschaften, und zwar im Sinne jener theoretischen Begründung, die Kant ihnen in der «Kritik der reinen Vernunft» (1781/1966) gegeben hatte. Im Gegensatz zu Kant, der das Modell exakt-naturwissenschaftlicher Erkenntnis zum Grundmuster aller objektiven Erkenntnis erklärte, betonte Dilthey die Selbständigkeit der Geisteswissenschaften. Das methodologische Grundmuster ist für ihn nicht das Erklären im Sinne experimentell überprüfbarer und mathematisch formulierter Gesetzmäßigkeiten, sondern das Verstehen des Sinns und der Bedeutung menschlichen Handelns. Berühmt ist in

diesem Zusammenhang Diltheys Aussage: «Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir» (1962, S. 143).

Zur Entschlüsselung bzw. zum wissenschaftlichen Verstehen der Sinn- und Bedeutungsgehalte der geistig-geschichtlichen Welt hat Dilthey in Weiterführung der Arbeiten Schleiermachers ein Interpretationsverfahren, die Hermeneutik, entwickelt. Grundlage des hermeneutischen Verstehens ist der sogenannte hermeneutische Zirkel, der zum einen darauf verweist, dass mit dem Verstehen eines Textes das eigene Verständnis eine Modifikation und Erweiterung erfährt. Eine zweite Dimension des hermeneutischen Zirkels bezieht sich auf den Tatbestand, dass sich Einzelelemente eines Textes nur aus dem ganzen Text erschließen lassen sowie umgekehrt das Ganze eines Textes nur auf der Basis der einzelnen Elemente zu verstehen ist (vgl. Krüger 2006, S. 183). In der Bestimmung des Selbstverständnisses der Geisteswissenschaften klingt bereits eine dritte Grundlage des philosophischen Denkens Diltheys an, nämlich die lebensphilosophische Deutung des geistigen Lebens. Philosophie ist für Dilthey (1931, 1968, 8. Aufl.) keine selbstgenügsame Denkbeschäftigung, sondern sie hat ihren Ursprung in den historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen des Lebens. Gleichzeitig versteht sie sich als reflektierende Instanz, die nach den Voraussetzungen und Strukturen der Einzelwissenschaften, der Weltanschauungen und der menschlichen Lebenspraxis fragt und auf diese zurückwirkt. Als Lebensphilosophie greift sie zudem nicht zurück auf irgendwelche metaphysischen Setzungen wie göttliche Gebote oder scheinbar zeitlich geltende Wertesysteme, sondern wird von Dilthey als ausgesprochen weltliche und diesseitige Philosophie begründet.

Diltheys Sichtweise der Philosophie als Lebensphilosophie und seine Auffassung von Geisteswissenschaft sowie die von ihm herausgearbeiteten Grundbegriffe des Lebens und Verstehens haben das Denken der Begründer der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik entscheidend geprägt. Diltheys Einfluss wurde in drei zentralen wissenschaftstheoretischen Grundannahmen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik wirksam. Wie Philosophie im Sinne Diltheys aus der Lebenspraxis hervorgeht und auf sie zurückwirkt, wurde auch die pädagogische Theorie analog als immer neu aus der Praxis hervorgehend und als reflexive Instanz verstan-

den, die die pädagogische Praxis aufklärend prägt. Grundlegend für die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ist somit die Annahme vom Primat der Praxis vor der Theorie. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Theorie immer nur aufklärend der Praxis nachfolgen kann. Vielmehr kann die Theorie zeitweilig auch neue Wege suchen. Diese theoretischen Entwürfe sind etwa für Erich Weniger (1929/1990, S. 42) allerdings eher in pädagogischer Verantwortung entworfene Hypothesen und keine vorgegebenen Normen, die die pädagogische Praxis reglementieren.

Ähnlich wie Dilthey in seiner Begründung der Geisteswissenschaften begriff die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ihren Gegenstand, pädagogisches Handeln, Institutionen und Theorien, geschichtlich und versuchte, deren Sinngehalte hermeneutisch zu verstehen und auszulegen. Untersucht wurden von den Vertretern der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum einen die historischen Schichten der Erziehungswirklichkeit auf der Basis der Interpretation pädagogischer Klassiker, juristischer Regelungen von Erziehung und Bildung oder von Biographien. Zum anderen zielte die Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf eine hermeneutische Erforschung der gegenwärtigen Erziehungswirklichkeit. Dies blieb jedoch ein Anspruch, der kaum entfaltet wurde.

Wie die Lebensphilosophie Diltheys auf religiöse oder metaphysische Voraussetzungen verzichtet, so geht auch die Geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht von vorgegebenen Glaubenssystemen oder Wertsetzungen aus, sondern versucht eine relativ autonome Wissenschaft aus der historischen Erfahrung heraus zu begründen. Damit ist keine vollständige Verselbständigung der Erziehungstheorie und Erziehungspraxis gegenüber allen politischen und kulturellen Zusammenhängen gemeint. Vielmehr hat die Geisteswissenschaftliche Pädagogik diese Autonomie immer als relativ verstanden und ausgelegt. Betont wird zwar die Eigenständigkeit des pädagogischen Denkens, jedoch werden Werturteile innerhalb wissenschaftlicher Aussagen nicht abgelehnt. Vielmehr wurden mit Kriterien wie der Verantwortlichkeit des Pädagogen für die Wahrung des Eigenrechts der Kinder und Jugendlichen auch Maßstäbe für das pädagogische Denken und Handeln gesetzt.

Zentrale Termini im grundbegrifflichen Gefüge der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik sind der Bildungsbegriff, der als Ziel oder Werk

der Erziehung gefasst wird, und der Erziehungsbegriff, der dann verwendet wird, wenn pädagogische Probleme aus der Sicht der Erziehenden angesprochen werden, vor allem wenn das pädagogische Verhältnis als personales Verhältnis hervorgehoben werden soll. Wesentliche inhaltliche Diskussionen bezogen sich auf bildungstheoretische Reflexionen zum Verhältnis von Bildung und Kultur sowie auf erziehungstheoretische Überlegungen zu den Aufgaben des Erziehers und zum pädagogischen Bezug, der als leidenschaftliches Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen gefasst wurde (vgl. Nohl 1933/1949, S. 169); diese Diskussionen beeinflussten die Vielzahl anderer Publikationen der Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik – zu Fragen der Schultheorie und Allgemeinen Didaktik, der Fachdidaktik, der Berufspädagogik, der Sozialpädagogik oder der Erwachsenenbildung – insofern, als sie dafür die leitenden Begriffe und theoretischen Sichtweisen vorgaben.

Ihre Ansätze zu entfalten hatte die Geisteswissenschaftliche Pädagogik in den gegebenen historischen Konstellationen – in der Kürze der Weimarer Zeit, im Umbruch im Faschismus und den Beschwerden der Wiederaufbauzeit – nur bedingt Gelegenheit. Irritierend bleibt auch, wie bruchlos sie in der Nachkriegszeit an den Stand vor 1933 anknüpfte und wie wenig von den Vertretern dieser Theorierichtung die ambivalente Rolle der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in der Zeit des Dritten Reichs selbstkritisch aufgearbeitet wurde (vgl. Klafki/Brockmann 2002). Im Zuge der neu aufkommenden empirischen und gesellschaftskritischen Orientierungen im Verlauf der 1960er Jahre wurde deshalb der Ausgang dieses Theoriekonzepts proklamiert und auf den mangelnden empirischen Forschungsbezug sowie die fehlenden gesellschaftstheoretischen Bezüge hingewiesen. Trotz dieser berechtigten Kritiken dürfen darüber nicht die Leistungen dieser Theorieschule übersehen werden. Die Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik haben ein eigenständiges Konzept der Pädagogik mit einheimischen Begriffen begründet und die Etablierung der Pädagogik als autonomer wissenschaftlicher Disziplin an Universitäten und Hochschulen in den 1920er Jahren durchgesetzt.

Zudem hat das Paradigma der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik für viele Ansätze bei der Weiterentwicklung des erziehungswissenschaft-

lichen Theoriediskurses nicht nur als Bezugspunkt der Kritik gedient. Vielmehr sind einiger ihrer Theorieelemente, z. B. die Lebensweltorientierung oder die hermeneutische Methode, in anderen Ansätzen konstruktiv aufgegriffen und weiterentwickelt worden (vgl. Thiersch 2006).

2.2 Empirische Erziehungswissenschaft

Die zweite erziehungswissenschaftliche Hauptströmung, deren Anfänge ebenfalls bis in die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts zurückgehen und die erst im Gefolge der Bildungsreform seit Mitte der 1960er Jahre in der erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion und Forschungspraxis eine größere Bedeutung erlangt, ist die Empirische Erziehungswissenschaft. Im Unterschied zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik handelt es sich hierbei nicht um einen einheitlichen Theorietyp; das verdeutlichen so unterschiedliche Bezeichnungen wie «experimentelle Pädagogik» bzw. «deskriptive Pädagogik» oder «kritisch-rationale Erziehungswissenschaft». Gemeinsam ist diesen Ansätzen jedoch der Versuch, empirische Denkweisen zum zentralen Bestandteil der Erziehungswissenschaft zu machen. Wichtige Repräsentanten der empirischen Pädagogik sind in den 1920er Jahren Ernst Meumann, Wilhelm August Lay, Aloys Fischer und Peter Petersen, in den 1960er Jahren Heinrich Roth und seit den 1970er Jahren Wolfgang Brezinka, Helmut Fend und Jürgen Baumert.

Zum Verständnis empirischer erziehungswissenschaftlicher Entwürfe ist es hilfreich, zwei Erkenntnisprogramme der empirischen Wissenschaft zu unterscheiden: das fundamentalistische Erkenntnis- und Rechtfertigungsmodell des Positivismus und das kritisch-rationale. Das Grundprinzip des klassischen Positivismus, wie er etwa von August Comte im 19. Jahrhundert begründet wurde, ist, beim Gegebenen, Tatsächlichen und Positiven anzusetzen, und alle Fragen, die darüber hinaus gehen, z. B. normative Fragen, sind als nutzlos und spekulativ abzutun. In Abgrenzung von der globalen Forderung des Positivismus nach Wertfreiheit der Wissenschaft weist der Kritische Rationalismus darauf hin, dass zwar Werturteile auf der Ebene der Objektsprache der Wissenschaft (z. B. «Lehrer sollen gerecht sein») abgelehnt werden, die Formulierung

von Normen auf der Ebene der Metatheorie jedoch möglich ist. Kritik heißt im Kritischen Rationalismus, generelle Sätze mit unendlichem Gegenstandsbereich, d.h. Theorien und Gesetze, möglichst vielen Falsifikationsversuchen auszusetzen. Im Zentrum des Forschungsprozesses steht somit der Begründungszusammenhang, der der Überprüfung wissenschaftlicher Hypothesen gilt. Als geeignete Herangehensweise gilt nicht mehr das Verstehen wie in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, dies wird bestenfalls als heuristisches Verfahren zur Generierung von Hypothesen akzeptiert. Stattdessen wird ein auf Beobachten und Messen abgestelltes empirisches Methodenarsenal dominant.

Das wissenschaftstheoretische Programm des Kritischen Rationalismus hat insbesondere Wolfgang Brezinka (1989) auf die Erziehungswissenschaft zu übertragen versucht. Dabei unterscheidet er drei Typen von pädagogischen Theorien, die Erziehungswissenschaft, die Philosophie der Erziehung und die praktische Pädagogik, und räumt lediglich dem ersten Typ die Bezeichnung Wissenschaft ein, da nur dieser dem erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnisideal folgt und sich wertender Deutungen bei der Analyse von Erziehungsphänomenen enthält. Erziehungswissenschaft zielt somit auf nomologisches Wissen, d.h. auf erziehungstechnologisches Wissen über Kausalzusammenhänge und Zweck-Mittel-Beziehungen. Ihr geht es nicht um die Diskussion moralischer Fragen oder um die praktische Verwertung pädagogischen Wissens. Die Klärung dieser Fragen gehört in den Aufgabenbereich der Philosophie der Erziehung bzw. der Praktischen Pädagogik. Autoren aus dem Umfeld der sozialwissenschaftlich orientierten Bildungsforschung, wie insbesondere Helmut Fend (1994, S. 32), haben diese metatheoretischen Annahmen von Brezinka jedoch inzwischen modifiziert, da für sie die Reflexion des Verwendungszusammenhangs wissenschaftlicher Ergebnisse sowie die Formulierung praxisorientierter Empfehlungen noch zum originären Aufgabengebiet der Empirischen Erziehungswissenschaft gehören.

Die Leistungen der Empirischen Erziehungswissenschaft in den vergangenen vier Jahrzehnten blieben jedoch nicht nur auf wissenschaftstheoretische Diskussionen beschränkt. Beachtliche Fortschritte konnten im Fach Erziehungswissenschaft seit den späten 1960er Jahren auch im Bereich der empirischen Forschung erzielt werden, die wesentlich von

den Vertretern der Empirischen Erziehungswissenschaft initiiert worden sind. Diese betreffen sowohl die Verbesserung der infrastrukturellen Bedingungen, der personellen, institutionellen und finanziellen Voraussetzungen für empirische pädagogische Forschung als auch die Ausweitung empirischer Forschungsansätze und -projekte auf fast alle Arbeitsbereiche der Erziehungswissenschaft von der Schulforschung über die Berufsbildungs- und Weiterbildungsforschung bis hin zur Jugendhilfeforschung (vgl. Ingenkamp 1992). Im Unterschied zu den 1920er und 1950er Jahren, wo die empirische Pädagogik im Rahmen der Erziehungswissenschaft nur einen Außenseiterstatus inne hatte, ist gegenwärtig unbestreitbar, dass auch im Gefolge der großen internationalen Schulleistungsuntersuchungen wie IGLU (vgl. Bos u.a. 2004) oder PISA (vgl. Baumert u.a. 2001) das Unternehmen Empirische Erziehungswissenschaft floriert.

Zudem treffen die von Vertretern der Kritischen Erziehungswissenschaft, aber auch von anderen Autoren immer wieder vorgetragenen Vorwürfe gegen die Wissenschaftskonzeption der Empirischen Erziehungswissenschaft, die sich mit den Stichworten fehlende Theorieorientierung und fehlender Gesellschaftsbezug der Forschung, Gleichgültigkeit gegenüber dem Verwertungszusammenhang empirischer Ergebnisse, Vernachlässigung hermeneutischer Forschungsmethoden etc. zusammenfassen lassen, zumindest auf einige neuere Ansätze einer sozialwissenschaftlich orientierten Empirischen Erziehungswissenschaft (vgl. etwa Baumert u.a. 2001) nicht mehr zu. Sie gelten jedoch immer noch uneingeschränkt für das Ursprungsprogramm einer kritisch-rationalen Erziehungswissenschaft, wie es von Brezinka formuliert worden ist.

2.3 Kritische Erziehungswissenschaft

In deutlicher Abgrenzung sowohl von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik als auch von der Empirischen Erziehungswissenschaft bildete sich seit den späten 1960er Jahren die Kritische Erziehungswissenschaft als dritte zentrale Richtung der Erziehungswissenschaft in Westdeutschland heraus und dominierte für knapp ein Jahrzehnt die Theoriediskussion. Die Hauptvertreter dieser Theorieströmung sind Herwig

Blankertz, Wolfgang Klafki und Klaus Mollenhauer. Alle drei hatten bei Erich Weniger in Göttingen promoviert, gemeinsam war den von ihnen entwickelten Ansätzen einer Kritischen Erziehungswissenschaft auch, dass sie ihre Grundlagen und Bezugspunkte zum einen aus einer Selbstkritik der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, zum anderen aus der Kritischen Theorie hergeleitet haben. Aus dem breiten Spektrum der philosophischen Arbeiten, die im Kontext der von Adorno und Horkheimer begründeten Frankfurter Schule von den 1920er bis 1960er Jahren entstanden sind, wurden in den Begründungsansätzen der Kritischen Erziehungswissenschaft jedoch fast ausschließlich die methodologischen und sozialphilosophischen Arbeiten von Habermas rezipiert. Habermas (1968) hatte bereits im sogenannten Positivismusstreit in den späten 1960er Jahren die positivistisch halbierte Rationalität des Kritischen Rationalismus kritisiert und postuliert, dass für eine kritisch orientierte Sozialwissenschaft ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse leitend sein muss, das prinzipiell um den Abbau von Herrschaft bemüht ist. Das von ihm weiterentwickelte methodologische Programm der Kritischen Theorie schloss jedoch dabei empirische und hermeneutische Forschungsmethoden nicht aus, sondern versuchte vielmehr umgekehrt, erfahrungswissenschaftliches und hermeneutisch gewonnenes Wissen im Rahmen von Wissenschafts- und Ideologiekritik zu verbinden. Habermas (1981) hatte zudem die kritische Theorie der Gesellschaft von der Marxschen Politischen Ökonomie weggeführt und für andere soziologische Theorieansätze – die handlungstheoretischen Arbeiten von Max Weber und von George Herbert Mead sowie für systemtheoretische Denkfiguren – geöffnet. Im Unterschied zu den pessimistischen Spätschriften von Horkheimer und Adorno, für die nach den Erfahrungen des Faschismus Kritische Theorie nur noch in Gestalt von Negation denkbar war, ging Habermas (1971) über die Negativität der «Dialektik der Aufklärung» hinaus, indem er nicht nur die Bildung kritischer Theoreme, sondern auch die Organisation von Aufklärungsprozessen zur Aufgabe einer in praktischer Absicht entworfenen Theorie der Gesellschaft machte.

Es waren vor allem diese theoretischen Überlegungen von Habermas, die das Ursprungsprogramm der Kritischen Erziehungswissenschaft in

dessen Grundannahmen entscheidend beeinflusst haben. In Abgrenzung vom Wertfreiheitspostulat des Kritischen Rationalismus wurde das erkenntnisleitende Interesse der Erziehungswissenschaft am Leitbegriff der Emanzipation festgemacht. War der Begriff «Mündigkeit» im Kontext der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nur auf den einzelnen jungen Menschen bezogen, so richtete er sich im Rahmen der Kritischen Erziehungswissenschaft nun auf die Gesellschaft als ganze (vgl. Mollenhauer 1968; Klafki 1976). Im Verlauf der 1970er Jahre wird das Emanzipationspostulat von Mollenhauer und von Klafki im Anschluss an die universalpragmatischen Überlegungen von Habermas zunehmend diskurstheoretisch begründet. Ziele für pädagogische Entscheidungen und pädagogisches Handeln können nur dann Geltung beanspruchen, wenn sie im ethischen Diskurs der Menschen ermittelt werden (vgl. Mollenhauer 1972; Klafki 1989).

Im Unterschied zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die Erziehung vornehmlich im ideengeschichtlichen Kontext thematisiert, und zur Empirischen Pädagogik, die zumeist nur punktuelle Bereiche der Erziehungswirklichkeit untersucht, ist die Kritische Erziehungswissenschaft auf gegenstandstheoretischer Ebene stets bemüht, pädagogisches Handeln als historisch vermittelte gesellschaftliche Praxis zu fassen und die Interdependenz zwischen dem jeweiligen Erziehungssystem und der Struktur der Gesellschaft herauszuarbeiten. Unter Bezug auf die gesellschaftstheoretischen Arbeiten von Habermas und Claus Offe wird darauf hingewiesen, dass pädagogische Institutionen, Prozesse und Bewusstseinsformen nicht in einem geradlinigen Abhängigkeitsverhältnis zu ökonomischen und politischen Herrschaftsverhältnissen stehen, sondern sich ihr Verhältnis zu ökonomischen und politischen Basisbedingungen mit dem Stichwort der relativen Autonomie der Erziehung charakterisieren lässt (vgl. Klafki 1982).

Um die Zusammenhänge zwischen pädagogischen Phänomenen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen empirisch untersuchen zu können, griff die Kritische Erziehungswissenschaft auf das von Habermas entwickelte methodologische Programm zurück und plädierte dafür, hermeneutische und empirische Verfahren zu verknüpfen und in gesellschaftskritische Reflexionen einzubinden (vgl. Blankertz 1979;

Mollenhauer 1968). Im Zentrum steht dabei die Ideologiekritik, wobei Ideologien als gesellschaftliche Rechtfertigungslehren verstanden werden. Insbesondere Klafki (1974) hat das methodische Programm der Kritischen Erziehungswissenschaft jedoch nicht nur auf ideologiekritische Analysen beschränkt, sondern mit der Handlungsforschung, die Forschung als eingreifende Praxis entwirft, ein Konzept mit begründet, das Praxisrelevanz und kritische Intentionen zu verbinden sucht. In dem von Klafki entwickelten Konzept von Handlungsforschung klingt bereits ein Verständnis vom Theorie-Praxis-Verhältnis an, das für die von ihm formulierte Variante einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft, die stets ein kritisches Erkenntnisinteresse mit einem konstruktiven Veränderungsinteresse zu verbinden sucht, generell gilt. Als zentrale Aufgabe hebt Klafki (1982) hervor, zu einer kooperativen Vermittlung zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis zu gelangen, wobei Theorie und Praxis die gleiche Verantwortung zugestanden werden soll. Die Geltungsansprüche für pädagogisches Handeln können nur im gemeinsamen «praktischen Diskurs» zwischen theoretisch und praktisch Arbeitenden ermittelt werden.

Ausgehend von diesen wissenschaftstheoretischen Annahmen haben sich die Vertreter der Kritischen Erziehungswissenschaft in ihren Publikationen mit fast allen wichtigen Themenfeldern der Erziehungswissenschaft von der Geschichte der Pädagogik, über Fragen der Schul- und Curriculumtheorie, der Didaktik sowie der Berufspädagogik bis hin zu Problemen der außerschulischen Bildung und Sozialpädagogik auseinandergesetzt. Wesentliche inhaltliche Diskussionen, die oft richtungweisend für andere Arbeiten sind, beziehen sich auf bildungstheoretische Reflexionen. Dabei halten die Vertreter der Gründergeneration der Kritischen Erziehungswissenschaft an dem Anspruch fest, dass die Entbindung kritischer Vernunft als Aufgabe und Chance von Bildung noch möglich ist. Mit der Krise der Bildungsreform in den späten 1970er Jahren verlor die Kritische Erziehungswissenschaft jedoch an Bedeutung, hatten sich doch die im Ursprungsprogramm dieser Theorierichtung anklingenden Hoffnungen, über Bildung und Erziehung oder Forschung die Gesellschaft grundsätzlich verändern zu können, als Illusion erwiesen.

Bereits in den 1970er Jahren wurde die Kritische Erziehungswissenschaft von Vertretern anderer erziehungswissenschaftlicher Positionen heftig kritisiert. Repräsentanten des Kritischen Rationalismus bemängelten die unpräzise Begrifflichkeit sowie die unzulässige Vermischung von empirischer Forschung und Praxisveränderung im Konzept der Handlungsforschung. Von marxistischen Pädagogen wurde die Kritische Erziehungswissenschaft als «reformistisch» etikettiert. Noch radikaler wurden die theoretischen Prämissen des Ursprungsprogramms der Kritischen Erziehungswissenschaft von einigen jüngeren Kolleginnen und Kollegen in Frage gestellt, die seit den späten 1980er Jahren die fortschrittsskeptischen Spätschriften von Horkheimer und Adorno sowie die paradox-negativistische Bildungstheorie von Adorno erstmals ins Zentrum der Diskussion um die Begründung einer negativen Variante von Kritischer Erziehungswissenschaft rückten (vgl. Gruschka 1988; zusammenfassend Sünker/Krüger 1999).

So berechtigt einige der hier nur angedeuteten Kritikpunkte an der Kritischen Erziehungswissenschaft auch sind, es dürfen darüber jedoch nicht die vielfältigen Leistungen dieser Theorieströmung übersehen werden. Die Kritische Erziehungswissenschaft hat im Bereich der Historischen Pädagogik wesentlich zu einer Umorientierung von einer ideengeschichtlichen hin zu einer sozialgeschichtlich ausgerichteten Forschung beigetragen. Sie hat über die Rezeption der methodologischen Forschungstraditionen des Symbolischen Interaktionismus entscheidende Impulse für die Wiederbelebung der qualitativen Forschung in der Erziehungswissenschaft gesetzt. Und sie hat vor allem die pädagogische Theoriebildung für interessante makrosoziologische sowie für persönlichkeits-theoretische Diskurse aus dem Umfeld der Kritischen Theorie, des Symbolischen Interaktionismus sowie der Sozial- und Entwicklungspsychologie geöffnet. Wie fruchtbar eine Verbindung von empirischer Forschung mit sozialphilosophischen Diskursen aus dem Kontext der Kritischen Theorie immer noch sein kann, zeigen gegenwärtig einige Studien aus der Jugend- und Schulforschung, die politische Bildungsprozesse vor dem Hintergrund der von Axel Honneth (1992) entwickelten Anerkennungstheorie verorten (vgl. etwa Helsper/Krüger u. a. 2006).

2.4 Prinzipienwissenschaftliche Pädagogik

Während die Geisteswissenschaftliche Pädagogik die Erziehungswirklichkeit verstehen, die Empirische Erziehungswissenschaft sie erklären und die Kritische Erziehungswissenschaft sie in Frage stellen will, ist das gemeinsame Merkmal prinzipienwissenschaftlicher Ansätze, dass sie Grundsätze zum Ausgangspunkt der Pädagogik machen. Diese können wissenschaftstheoretisch gesehen Ziele sein, die am Anfang eines Theoriegebäudes oder eines Systems von Handlungsorientierungen stehen; sie können aber auch die Grundlage für einen Begründungszusammenhang sein, der nach den Bedingungen der Möglichkeit von pädagogischer Erkenntnis fragt (vgl. Lenzen 1999, S. 136). Die Idee, Prinzipien zu solchen Grundlagen zu machen, geht auf Aristoteles zurück und ist im 18. Jahrhundert insbesondere von Kant weiterentwickelt worden. In seiner Transzendentalphilosophie war Kant (1788/1974) von der Prämisse ausgegangen, dass menschliches Erkennen seine Basis in Grundbegriffen, Prinzipien und Ideen der «reinen Vernunft» hat, welche von der Erfahrung gänzlich unabhängig, wiewohl auf sie bezogen sind. Obwohl die Ansätze neukantianischer Pädagogik bereits in den 1920er Jahren in den Arbeiten von Paul Natorp und Richard Hönigswald eine erste Blüte erlebten, wurden sie für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs erst seit den 1980er Jahren in drei Begründungsvarianten wieder bedeutsamer, in der prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik von Marian Heitger, in der transzendental-kritischen Pädagogik von Wolfgang Fischer sowie in der praxeologischen Pädagogik von Dietrich Benner.

Im Gegensatz zu den Einzelwissenschaften, die auf Gegenständliches gerichtet sind, zielt nach Auffassung von Heitger (1989) transzendentalphilosophische Pädagogik auf eine Pädagogik, die mit der Erkenntnisart von Gegenständen beschäftigt ist. Deshalb gewinnt sie ihre Erkenntnis- und Ziele weder aus der hermeneutischen Auslegung der Erziehungswirklichkeit noch aus empirischen Erhebungen, sondern aus transzendentalphilosophischen Prinzipien pädagogischen Handelns, in denen ein Sollen formuliert wird, das sich als Entfaltung der theoretischen und praktischen Vernunft begreift. Dementsprechend definiert Heitger Bildung als Entfaltung von theoretischer Vernunft, und er sieht im Prinzip des Dialogs das Kriterium für die Gestaltung pädagogischer Führung.

Im Gegensatz zu Heitger, der die Aufgabe transzendentalphilosophischer Pädagogik vor allem in der Aufstellung von Prinzipien sieht, die die Möglichkeit bieten, über sich pädagogisch ausgehende Konzepte zu urteilen sowie pädagogisches Handeln letztgültig zu legitimieren, und der damit in eine gewisse Nähe zur traditionellen normativen Pädagogik gerät, wird von Fischer (1986) die transzendente Analyse nur noch negativ bestimmt. Dieser auch als transzendentalkritisch oder skeptisch bezeichnete Ansatz sieht seine Funktion darin, die theoretischen Voraussetzungen erziehungswissenschaftlicher Ansätze und Begriffsbestimmungen oder pädagogischer Lehren grundsätzlich zu kritisieren und in Frage zu stellen. Insofern ist diese Variante Prinzipienwissenschaftlicher Pädagogik nicht auf Handlungsorientierungen aus, sondern gerade solche, seien es wissenschaftliche, seien es alltägliche Konzeptionen werden auf ihre Prämissen hin untersucht.

Sehr wohl handlungsorientiert, ohne jedoch normativ sein zu wollen, sind jene Begründungsversuche einer praxeologischen Pädagogik, wie sie von Josef Derbolav formuliert und von Benner in einem großen Systementwurf einer Allgemeinen Pädagogik weiterentwickelt worden sind. Benner geht in Anlehnung an die Polisphilosophie der griechischen Antike und die neuzeitliche praktische Philosophie von Kant von einem Praxisbegriff aus, der mit den Normen pädagogischen Handelns zu tun hat. Das pädagogische Handeln und Denken soll den Prinzipien der Bildsamkeit des Menschen, der Aufforderung zur Selbsttätigkeit, der Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determinationen und dem nichthierarchischen Ordnungszusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis folgen, wenn es sich als pädagogisch erweisen wolle (vgl. Benner 1987, S. 106). Diese Prinzipien sind freilich kein normativer Horizont, aus dem Handeln abgeleitet werden soll, sondern es handelt sich um eine Systematik, die aus der Sicht Benners (1994) für eine Verständigung in pädagogischen Entscheidungssituationen hilfreich sein soll, die eine Grundlage für die Entwicklung einer Theorie der Bildung, Erziehung und der pädagogischen Institutionen liefern und die die Bezugsgrößen für die empirische Erforschung der Erziehungswirklichkeit bereitstellen soll.

Dieser prinzipienwissenschaftliche Entwurf liefert jedoch, ebenso

wie die anderen, kein methodologisches Konzept zur Erforschung der Erziehungswirklichkeit, und er hat ebenfalls keine Brücke zu konkreten empirischen Studien in der Erziehungswissenschaft geschlagen (vgl. Lenzen 1999, S. 138). Auch kommen in diesen Ansätzen die historisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns kaum in den Blick. Stattdessen werden vermeintlich überzeitliche, universelle Voraussetzungen für vernünftiges pädagogisches Denken und Handeln formuliert. Zudem blieben die Wirkungen dieser Konzepte vermutlich aufgrund ihrer komplizierten Begrifflichkeiten und ihrer geringen empirischen Anschlussfähigkeit auf ein bildungsphilosophisch orientiertes pädagogisches Fachpublikum begrenzt.

2.5 Strukturalistische Pädagogik

Obwohl Ansätze strukturalistischen Denkens in den verschiedenen Disziplinen der Humanwissenschaften bereits seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert eine Rolle gespielt haben, setzten Versuche strukturalistischer Argumentation in der Erziehungswissenschaft erst in den späten 1970er Jahren und im Verlauf der 1980er Jahre ein. Gemeinsam ist diesen pädagogischen Ansätzen, dass sie die Erforschung von Tiefenstrukturen, die pädagogisches Handeln bedingen bzw. beeinflussen, zum Gegenstand der Erziehungswissenschaft machen. Aus dem breiten Spektrum strukturalistischer Theoriekonzepte in der Soziologie, Ethnologie, Psychologie, Linguistik und Philosophie wurden vor allem zwei Traditionsstränge für die strukturalistische Theoriediskussion in der Erziehungswissenschaft relevant. Zum einen waren es psychologische und linguistische Entwicklungslinien, wie sie im Rahmen der Entwicklungspsychologie von Piaget und im Kontext der linguistischen Diskussion von Noam Chomsky begründet worden sind, die die Transformation von Tiefen- in Oberflächenstrukturen im Bereich der kognitiven bzw. sprachlichen Kompetenzen untersucht haben. Zum anderen waren es die Arbeiten des französischen Philosophen Michel Foucault (1977, 1978), der schon in den 1970er Jahren in einer Reihe von Studien der Frage nachgegangen ist, welche Strukturen, welche Formen der Macht geschichtlich der Entstehung wichtiger Institutionen zugrunde gelegen haben. Dabei

interessierte er sich besonders für totale Institutionen wie das Gefängnis, das Krankenhaus, die Schule, aber auch für neue Wissensgebiete in den Humanwissenschaften. Vom klassischen Strukturalismus unterscheidet sich Foucault dadurch, dass er nicht die universellen Strukturen, sondern die geschichtlichen Bedingungen unmittelbar gelebter Bedeutungen untersucht und dass er auch solche Bedeutungen und Praktiken berücksichtigt, die nichtsprachlicher Natur sind. Aus diesen Gründen wird die Position Foucaults auch als Poststrukturalismus charakterisiert (vgl. Fink-Eitel 1992).

In der Erziehungswissenschaft lassen sich zwei thematisch unterschiedlich akzentuierte und zeitlich versetzt erfolgende Rezeptionslinien des strukturalistischen Denkens unterscheiden. In Anlehnung an psychologische und linguistische Forschungsansätze wurden in den späten 1970er Jahren zunächst der Blick auf die Strukturen und Regeln menschlicher Kompetenzen gerichtet und die Frage diskutiert, welchen Beitrag Lehr- und Lernprozesse zur Förderung dieser Kompetenzen leisten können. Insbesondere Dieter Lenzen (1973) hat sich bei seinem Begründungsversuch einer strukturalen Erziehungswissenschaft und Didaktik, anknüpfend an Piaget, mit den Tiefenstrukturen des menschlichen Bewusstseins beschäftigt und Lernprozesse als Transformationsprozesse von Oberflächen- in Tiefenstrukturen verstanden. Das menschliche Individuum lernt also, indem es Oberflächenstrukturen in kognitive Strukturen transformiert. Den Lehrenden kommt in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, im Unterricht die hohe Komplexität der Umwelt systematisiert und reduziert darzubieten, damit der Transformationsprozess des Individuums optimiert werden kann.

Im Zentrum der zweiten Rezeptionswelle strukturalistischen Denkens in der Erziehungswissenschaft seit den 1980er Jahren standen vor allem Foucaults Arbeiten zur Analytik der Macht. Im Anschluss an seine kultur- und wissenschaftsgeschichtlichen Studien wurde in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Arbeiten versucht, die Sozialgeschichte der Schule und die historische Entwicklung der Pädagogik im Rahmen einer Genealogie der Machtdispositive zu verorten. Die systematisch umfassendste Studie hat in diesem Zusammenhang sicherlich Ludwig Pongratz (1989) vorgelegt, der die Geschichte der Schule und der

pädagogischen Theoriebildung vor den Hintergrund der sich herausbildenden Disziplinargesellschaft nachzeichnet. Dabei zeigt er u. a., dass im Gefolge der Schulreformära seit den 1970er Jahren zwar die alte Lern- und Paukschule des 19. Jahrhunderts, die er als Schule im Stadium der Disziplinarmacht historisch fasst, durch eine neue, die Eigenaktivitäten der Lernenden betonende, flexiblere Schul- und Unterrichtskultur abgelöst wurde. Aber diese offensichtliche Lockerung äußerer Kontrollen und die Tendenz zur Nivellierung hierarchischer Machtstrukturen hat seiner Ansicht nach lediglich die Intensivierung innerer Kontrollen forciert. In dieser modernisierten Form der pädagogisch angeleiteten Selbstregulierung geht es letztlich um eine Vollendung des panoptischen Prinzips der Macht, weil dieses nicht mehr von außen wirkt, sondern sich als Selbsttechnik von innen entfaltet.

Während die vor allem von Lenzen entwickelte Theoriekonzeption strukturalistischer Pädagogik in den 1980ern nicht mehr fortgeführt wurde, gingen von der Foucault-Rezeption in der Erziehungswissenschaft, trotz berechtigter Einwände gegen die machtmönistische Perspektive im Foucaultschen Denken, wichtige Impulse für eine kritische Sozialgeschichte von Erziehungstheorien und -praktiken, für bildungstheoretische Reflexionen, aber auch für machttheoretische Analysen aktueller bildungspolitischer Entwicklungstrends bis in die Gegenwart aus (vgl. etwa Pongratz u. a. 2004; Weber/Maurer 2006). Zudem sind die Arbeiten zur Machttheorie und Diskursanalyse von Foucault auch in Begründungsansätzen einer Feministischen Pädagogik aufgegriffen worden, um sie für die Analyse und Dekonstruktion der Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern fruchtbar zu machen (vgl. Faulstich-Wieland 2006, S. 107).

2.6 Systemtheoretische und Konstruktivistische Erziehungswissenschaft

Obgleich die Anfänge konstruktivistischer Ideen und Denkfiguren bereits bis in die Zeit der griechischen Antike zurückgehen, erlebten konstruktivistische Ansätze in der Erziehungswissenschaft erst in den vergangenen zwei Jahrzehnten eine Blüte. Schon die unterschiedlichen

Bezeichnungen wie «Systemtheoretische Erziehungswissenschaft» oder «Konstruktivistische Pädagogik» deuten darauf hin, dass es sich nicht um einen einheitlichen Theorietyp handelt. Gemeinsam ist diesen Ansätzen jedoch die Annahme, dass die Erziehungswirklichkeit eine Konstruktion des Bewusstseinsystems ist. Aus dem breiten Spektrum der Spielarten des Konstruktivismus sind vor allem die Systemtheorie des Soziologen Niklas Luhmann sowie der radikale Konstruktivismus des Psychologen Ernst von Glasersfeld für die erziehungswissenschaftliche Theoriediskussion wichtig geworden, während der von Peter Berger und Thomas Luckmann (1969) mit begründete Sozialkonstruktivismus eher in der Sozialisationsforschung, insbesondere in der ethnographischen Kindheitsforschung, in den letzten Jahren eine größere Bedeutung erlangt hat (vgl. Grundmann 1999).

Wissenschaftshistorisch gehen die Konstruktivismus-Varianten von Luhmann und Glaserfeld auf die neurobiologischen Arbeiten von Humberto Maturana und Francisco Varela (1987) zurück, die die biologischen Grundlagen der Erkenntnis untersucht haben. Erkennen ist nach Auffassung dieser Autoren ein Prozess, mit dem ein lebendes System seine Reproduktion organisiert. Ein sich selbst erzeugender Lebenszusammenhang heißt autopoetisch. Leben und Erkenntnis sind autopoetische Prozesse. Dieses Autopoesis-Konzept hat Luhmann nun in seinen Schriften aus den 1980er Jahren auf die soziologische Systemtheorie übertragen. Systeme sind durch Selbstreferenz oder Autopoesis charakterisiert. Das Gesellschaftssystem und seine Teilsysteme wie das Wirtschafts- und Erziehungssystem sind nach Auffassung von Luhmann (1984) im Verlauf der historischen Entwicklung immer weiter ausdifferenziert worden. Die Folge ist, dass aus tendenziell offenen geschlossene Systeme werden, die sich nur noch auf sich selbst beziehen und sich selbst organisieren, somit autopoetisch sind. Luhmann begreift Systemtheorie als Theorie mit Universalitätsanspruch, die wie jede Theorie ihren Gegenstandsbereich selektiv erfasst, gleichwohl aber den Anspruch erhebt, über jeden Gegenstand ihres Bereichs Aussagen machen zu können. Ein wichtiger Gegenstandsbereich seiner Untersuchungen ist neben den Themen Politik, Gesellschaft, Kunst oder Liebe der Komplex Erziehung und Erziehungsreflexion.

Bereits in seiner im Jahr 1979 zusammen mit Karl-Eberhard Schorr verfassten Studie «Reflexionsprobleme im Erziehungssystem» hat Luhmann den Wandel des Erziehungssystems und der Erziehungsreflexion vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Systemdifferenzierung rekonstruiert und aufgezeigt, dass sich seit dem 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart das Erziehungssystem als autonomes Teilsystem etabliert hat. Aus der Perspektive funktionaler Differenzierung unterscheiden Luhmann und Schorr in dieser Arbeit auch zwischen dem Erziehungssystem und der Pädagogik, die dieses System legitimiert, und der Erziehungswissenschaft, die als wissenschaftliche Disziplin im Hochschulsystem seit den 1920er Jahren ihren Platz hat. Als Wissenschaft müsse sie das Erziehungssystem von außen beobachten, und dies setzt notwendigerweise eine Distanz zum Beobachtungsgegenstand voraus. Eine systemtheoretische Pädagogik kann es deshalb vor diesem Hintergrund aus ihrer Sicht nicht geben, sondern nur eine «systemtheoretische Erziehungswissenschaft», die durch die Beobachtung von Erziehung und Erziehungsreflexion auf die Defizite im pädagogischen Handeln und die Grenzen der pädagogischen Ambitionen aufmerksam macht.

In der Folgezeit haben sich Luhmann und Schorr in einer Reihe von Publikationen mit diesen Paradoxien und Defiziten pädagogischen Handelns ausführlich auseinandergesetzt und aufgezeigt, dass die Pädagogik durch ein Technologiedefizit gekennzeichnet ist. Eine direkte Einflussnahme des Pädagogen auf die Intentionen des Erziehenden ist nicht möglich, da das menschliche Bewusstsein ein autopoetisches System ist, das keinen unmittelbaren Kontakt mit seiner Umwelt (also etwa zu einem Lehrer) aufnehmen, sondern nur mit sich selber kommunizieren kann (vgl. Luhmann/Schorr 1982, S. 14). In jüngster Zeit hat in der Erziehungswissenschaft Lenzen (1997a) an den von Luhmann entwickelten Gedanken angeknüpft, vor dem Hintergrund der Expansion des Erziehungssystems nicht mehr das Kind, sondern den Lebenslauf als das allgemeinste Kommunikationssystem des Erziehungssystems zu betrachten, und Jochen Kade (2006) hat in Weiterführung von Luhmanns Überlegungen vorgeschlagen, mit dem Code vermittelbar/nicht vermittelbar, bezogen auf das Medium Wissen, die spezifische gesellschaftliche Aufgabe der pädagogischen Kommunikation zu begründen.

Während Luhmann Gesellschaft als kommunikativen Austausch zwischen verschiedenen Systemen fasst, wird bei Glasersfeld (1996) die Gesellschaft als Gesamtheit von Einzelnen betrachtet. In seiner im Rahmen psycholinguistischer Forschungen entwickelten Position des radikalen Konstruktivismus geht er von der Grundannahme aus, dass Wissen nicht als Widerspiegelung oder Repräsentation einer vom Erleben unabhängigen, bereits rational strukturierten Welt betrachtet werden kann, sondern unter allen Umständen als interne Konstruktion eines aktiv denkenden Subjekts. Begriffe oder Problemlösungen sind dann brauchbar, wenn sie in einem Erfahrungsbereich erfolgreich funktionieren. Diese Begrifflichkeiten können nur für den Einzelnen eine präzise Bedeutung haben, in der Kommunikation mit anderen jedoch immerhin eine Annäherung erfahren (vgl. Glasersfeld 1996). Lernen heißt für Glasersfeld (1999), ständig neue, viable Beschreibungen der Welt zu erwerben, und für die Didaktik bedeutet dies, anregungsreiche Lernumgebungen bereitzustellen, die die Eigenkonstruktion der Lernenden anspornen und Lernen als aktiven Prozess in kollektiven Bezügen ermöglicht.

In der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion ist die Position des radikalen Konstruktivismus von Glasersfeld dementisprechend bislang vor allem in der Didaktik rezipiert worden, etwa in Edmund Köfels (1995) Begründungsversuch einer subjektiven Didaktik, in der Lerntheorie (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995) oder in der naturwissenschaftlichen und mathematischen fachdidaktischen Forschung. Dort wird dieser konstruktivistische Ansatz jedoch eher als Arbeitshypothese gesehen, der seine empirische Bewährungsprobe noch vor sich hat.

Umfassender ist hingegen inzwischen der systemtheoretische Ansatz von Luhmann in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion rezipiert worden. Nach hitzigen metatheoretischen Debatten, in denen die wertthematische Enthaltbarkeit, die fehlenden Orientierungshilfen für die Praxis sowie der gesellschaftsstabilisierende Charakter einer neutralen soziologischen Beobachtungswissenschaft von Vertretern anderer erziehungswissenschaftlicher Theoriepositionen scharf kritisiert wurden, sind inzwischen Ansätze systemtheoretischen Denkens in fast allen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen aufgegriffen worden. Zudem haben die Vertreter dieser Theorierichtung in konkreten sozial-

geschichtlichen und aktuellen empirischen Studien deutlich gemacht, worin die große Anregungskapazität dieser Theorie vor allem steckt, nämlich für eine forschende Erziehungswissenschaft, die Beobachterwissen über die historische Entwicklung sowie die Paradoxien des Erziehungssystems, der Erziehungspraxis und der Erziehungsreflexion erzeugt, einen sozialwissenschaftlichen Bezugs- und Erklärungsrahmen bereitstellen zu können.

3. Reflexive Erziehungswissenschaft – ein Ausblick

Wesentliche Impulse für die Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion sind in den vergangenen zwei Jahrzehnten auch von den philosophischen Debatten um die sogenannte Postmoderne bzw. von den sozialwissenschaftlichen Diagnosen zu den Selbstgefährdungen und Integrationsproblemen einer Gesellschaft der zweiten Moderne ausgegangen, in dessen Gefolge verschiedene Begründungsansätze einer Reflexiven Erziehungswissenschaft entwickelt worden sind. Als Erster hat Lenzen (1996) in seinen Schriften in den 1990er Jahren diesen Begriff in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs eingeführt. Während Lenzen (1987) in Anlehnung an Jean Baudrillards düstere postmoderne Diagnosen vom Verschwinden des Realen in seinen Studien aus den späten 1980er Jahren noch eine Bestandskrise der Pädagogik prognostiziert hatte, da pädagogische Theorien als Zeichenkomplexe ihre Referenz auf eine irgendwie geartete pädagogische Wirklichkeit verloren hätten, hat er diese Perspektive im Konzept einer »Reflexiven Erziehungswissenschaft« partiell modifiziert und zugleich erheblich erweitert. Reflexive Erziehungswissenschaft ist für ihn ein Typus von Pädagogik im Zeitalter der Postmoderne, der sich rückbezüglich mit der Praxis und dem Wissen über Erziehung befasst und drei Arten reflexiven Wissens – Risikowissen, Mythenwissen und poetisches Wissen – hervorzubringen hat. Bezogen auf pädagogische Tätigkeiten bedeutet dies in einer ersten Dimension Pädagogik- und Erziehungsfolgenabschätzung. Damit ist die Produktion und systematische Sichtung von empirischem Wissen über die Implikationen der Verwissenschaftlichung aller

erzieherischen Bezüge gemeint. In einer zweiten Dimension ist sie historische Anthropologie der Erziehung, der es um die Aufklärung und Rekonstruktion der in die Geschichte der Pädagogik eingegangenen mythischen Orientierungen geht. Als Vorbilder für eine solche Art der Geschichtsschreibung nennt Lenzen (1996) auch die Studien von Foucault, der in seinen Diskursanalysen die Regelsysteme, die etwa den Diskurs von Überwachen und Strafen steuern, rekonstruiert hat. In einer dritten Dimension bezieht sich Reflexivität auf die Frage, was denn zu tun sei. Hier greift Lenzen (1996) die Idee der Bildung auf und transformiert sie in Anlehnung an die Konzepte des radikalen Konstruktivismus in ein Modell autopoetischer Selbsterschaffung. Die ethischen Haltelinien für ein mögliches Expansionsstreben autopoetischer Systeme macht er in der von Jean-Francois Lyotard (1989) begründeten Ästhetik des Erhabenen fest, die auf Anerkennung des Differenten, auf Befähigung zu Übergängen und auf ein Verbot von Übergriffen zielt.

Mit Lenzen teilt der Autor (Krüger 2006, S. 243) zwar die Auffassung, dass eine kritische und interdisziplinär orientierte Erziehungswissenschaft sich angesichts des Absackens pädagogischen Wissens in den Alltag gegenwärtig nur noch als reflexiver Wissenstypus begründen lässt. Im Gegensatz zu Lenzen wählt er jedoch bei der Begründung einer reflexiven Erziehungswissenschaft andere theoretische Bezugspunkte, er knüpft an gesellschaftstheoretische Konzepte einer reflexiven Modernisierung (vgl. z. B. Beck/Giddens/Lasch 1996) sowie neuere identitätstheoretische Ansätze (vgl. etwa Keupp 1989) an. Reflexive Erziehungswissenschaft ist für ihn erstens kritisch orientierte und empirisch ausgerichtete Bildungsforschung, die die durch reflexive Modernisierung im Erziehungs- und Bildungsbereich gegenwärtig erzeugten Risiken und negativen Folgewirkungen in quantitativen und qualitativen Studien untersucht. Sie ist zweitens sozialgeschichtlich orientierte erziehungswissenschaftliche Forschung, die den langfristigen Wandel von pädagogischen Selbstbeschreibungen, von Familienerziehung, Schule und außerschulischen pädagogischen Institutionen, des Lebenslaufs, der Geschlechterverhältnisse vor dem Hintergrund der Antinomien von Modernisierungsprozessen analysiert. Eine dritte Aufgabe, die sich für eine Reflexive Erziehungswissenschaft für ihn ergibt, ist die Entwicklung einer kritischen

Bildungstheorie, die sich die Frage stellt, welche Herausforderungen sich aus den Großgefahren einer industriegesellschaftlichen Modernisierung, aus der Krise der Arbeitsgesellschaft und den damit einhergehenden zunehmenden sozialen Spaltungen sowie aus einer Individualisierung und Biographisierung von Lebensverläufen für eine Ortsbestimmung der Bildungsproblematik ergeben.

Eine dritte Variante eines Konzepts von Reflexiver Erziehungswissenschaft ist jüngst in einem von Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich und Lothar Wigger (2006) herausgegebenen Sammelband vorgestellt worden. Dabei knüpfen die Autorinnen und Autoren an das von Pierre Bourdieu (1993a) in seinen Spätschriften formulierte Konzept einer reflexiven Soziologie an. Reflexive Analyse heißt für Bourdieu nicht nur, dass der Forschende den sozialen und kulturellen Standort des Erforschten im sozialen Raum reflektieren muss, um deren Äußerungen und auch das Nicht-Gesagte vor dem Hintergrund ihrer sozialen Lage und Prägungen einordnen zu können. Vielmehr muss auch das soziale und wissenschaftliche Feld, in dem sich die Forschenden bewegen, und das wissenschaftliche Denken selber zum Gegenstand einer reflexiven Analyse gemacht werden, um die kollektiven und unbewussten Vorurteile, die bereits in die Fragestellungen und das Wissenschaftsverständnis der Forschenden eingehen, aufklären zu können (vgl. Friebertshäuser 2006, S. 237).

Obwohl sich die hier skizzierten drei Varianten Reflexiver Erziehungswissenschaft in den jeweils gewählten wissenschaftstheoretischen Bezugspunkten deutlich unterscheiden, haben sie doch eines gemeinsam: Sie verstehen Erziehungswissenschaft nicht mehr als Handlungswissenschaft, die direkt umsetzbare Orientierungshilfen für die pädagogische Praxis bereitstellt, sondern als einen reflexiven Wissenschaftstypus, der die historische Entwicklung und die aktuelle Verfasstheit von Erziehungswirklichkeit forschend in den Blick nimmt. Am Beispiel dieser drei Theorieansätze lässt sich zudem aufzeigen, was für die erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung in den vergangenen Jahrzehnten auch generell gilt, dass nämlich ältere Konzepte nicht einfach durch neuere Konzepte abgelöst wurden, sondern dass eher eine Art Aufschichtungsprozess stattgefunden hat. So hält etwa Lenzen in seinen

verschiedenen theoretischen Begründungsansätzen den Grundgedanken aufrecht, dass Lernen als strukturaler Differenzierungsvorgang des Bewusstseins beschrieben werden kann. Allerdings werden entsprechend dem veränderten Forschungsstand der Kognitionspsychologie die älteren psychologischen Erkenntnisse von Piaget durch Bezüge auf die aktuelle konstruktivistische Lernforschung ersetzt. Und in den vom Autor und von Friebertshäuser u.a. entwickelten theoretischen Ansätzen wird zwar die Idee der Kritischen Erziehungswissenschaft aufgegriffen, erziehungswissenschaftliche empirische Forschung in jeweils aktuelle kritische gesellschaftstheoretische Analysen einzubinden; aber es wird auf die im Ursprungsprogramm dieser Theorierichtung anklingenden Ambitionen, über Bildung und Erziehung oder über Forschung die Gesellschaft grundsätzlich verändern zu können, verzichtet.

Alle drei Varianten Reflexiver Erziehungswissenschaft begreifen somit Erziehungswissenschaft primär als eine forschende Disziplin, die Grundlagenforschung über die historische und aktuelle Erziehungswirklichkeit betreibt und auf dieser Basis wissenschaftliches Wissen für die pädagogische Praxis und für die bildungspolitische Fachöffentlichkeit bereitstellt. Nur wenn es dem Fach Erziehungswissenschaft zukünftig gelingt, sich stärker noch als bisher als forschende Disziplin in all ihren Teilbereichen und Gegenstandsfeldern zu profilieren, wird es sich im verschärften Wettbewerb zwischen den verschiedenen Fachdisziplinen um Ressourcen und Anerkennung im sozialen Feld der Universitäten erfolgreich behaupten können.

2 Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung

2.1 Sozialgeschichte von Bildung und Erziehung – Fragestellungen, Quellen und Methoden der historischen Bildungsforschung

Im Master-Studiengang Erziehungswissenschaft soll die Kompetenz erworben werden, das Themenfeld von Bildung und Erziehung im Kontext erziehungswissenschaftlicher Theorien und Methoden erkennen sowie in seiner Struktur analysieren und kritisch reflektieren zu können. Im Blick auf die historische Dimension ist angesichts dieser Erwartungen ein Abriss der Geschichte der Pädagogik in ihrer traditionellen Gestalt nicht mehr hinreichend, sondern eine erste Vertrautheit mit den Arbeitsweisen und Ergebnissen der historischen Bildungsforschung notwendig. Der folgende Beitrag eröffnet deshalb mit einem knappen Überblick über den aktuellen Status der historischen Bildungsforschung sowie ihre Fragestellungen und Theorien, Quellen und Methoden und zeigt dann in vier Schritten, exemplarisch für wesentliche Epochen bzw. Zäsuren der Bildungsgeschichte seit der frühen Neuzeit, welchen Ertrag die aktuelle Analyse der historischen Praxis und die Reflexion von Bildung und Erziehung für die Erziehungswissenschaft versprechen.

1. Von der Geschichte der Pädagogik zur historischen Bildungsforschung

Es gibt wenige Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft, die sich seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts in Deutschland und international so radikal verändert haben wie die Betrachtung der Geschichte von Bildung und Erziehung (Übersicht: Böhme/Tenorth 1990; Tenorth 2002). Der aktuelle Name für die Gesamtheit der einschlägigen wissenschaftlichen Aktivitäten – *historische Bildungsforschung* – markiert deutlich die Zäsur zur alten *Geschichte der Pädagogik*. Auch wenn international noch der alte Begriff der *history of education* oder der *histoire de l'éducation* Verwendung findet, zeigt sich der Wandel weltweit eindeutig und ablesbar an einer Fülle von Dimensionen in bildungshistorischen Arbeiten

(vgl. Popkewitz/Pereyra 2001; Depaepe u. a. 2005; Casale/Tröhler/Oelkers 2006; Fuchs 2006):

1. Prägend ist vor allem die Veränderung des Selbstverständnisses, wie sie aus der Kritik der alten Ideengeschichten entstanden ist. Nicht die Pflege der Traditionen, die Verehrung der großen Pädagogen und die immer neue Exegese ihrer Ideen oder die affirmative Auslegung der schulischen und pädagogischen Traditionen einer Nation, sondern der distanzierte Blick der Forschung, die Analyse und Kritik von Traditionen, Einrichtungen und Praktiken sowie der Wirkungen von Bildung und Erziehung sind thematisch bestimmend geworden.

2. Die damit verbundene Theoretisierung der historischen Bildungsforschung wurde eine Zeitlang im Dual von Ideen- vs. Sozialgeschichte codiert, das erweist sich aber längst als eine Verengung in der Betrachtung des Wandels. Es gibt nicht nur eine neue Ideengeschichte, auch die Referenztheorien und -disziplinen haben sich breit geöffnet: Psychologie und Psychoanalyse z. B. für die Geschichte der Kindheit; Soziologie und Ökonomie z. B. für die Analyse von Bildungssystemen; Kunstgeschichte, Ethnologie, Linguistik, Kulturwissenschaft oder Sozialgeographie für die Analyse von Erziehungsverhältnissen oder Schulkulturen. Zahlreiche Themen wurden neu entdeckt, es wird nach Gleichheit und Ungleichheit, Machtlagen und Klassenverhältnissen sowie nach Alltag und Lebensweisen von Menschen gefragt, auch nach konkreten Praktiken der Erziehung und des Umgangs mit Kultur, Zeit und Raum; Geschlecht, Migration, Behinderung usw. sind heute als Faktoren der Bildungsgeschichte zentrale Themen.

3. Den neuen theoretischen Perspektiven entsprechen neue Quellen. Gegen das Übergewicht der Texte, meist in der Gestalt von überlieferten Normen und Gesetzen oder von Reflexionen, wie sie bei den Klassikern entstanden, werden heute auch weitere historische Zeugnisse umfassend genutzt: Autobiographische Texte und alle weiteren Arten von «Ego-Dokumenten» werden intensiver berücksichtigt; ebenso Bilder aus der schönen Kunst, Fotos und materielle Überreste von (pädagogischen) Kulturen – Schulhäuser, Schulbänke, Lehrmaterialien; des Weiteren Kinderbekleidung, Spielzeug und die Möblierung von Kinderzimmern und Kinderhäusern. Auch serielle Daten zu Ehe, Geburt und Tod, Kir-

chenregister über eheliche oder uneheliche Geburten, Daten zu Schulbesuch, Berufsausbildung und Arbeitsverhältnissen werden erst jetzt in Bildungsstatistiken verarbeitet; sie geben Aufschluss über die Struktur von Lebensläufen und Moralverhältnissen sowie Lebensrisiken und -karrieren.

4. Neue Quellen erfordern eine vertiefte Methodisierung der Forschung und Überlegungen zur Auswertung und Präsentation der Bildungsgeschichte(n), zum Umgang mit Zahlen, zur nicht nur illustrativen, sondern ikonographischen Nutzung von Bildern, zur Analyse von Räumen und ihrer Wirkung, zu den Effekten von Bildung, zum sprachanalytischen Umgang mit Ideen und zu den Verfahren ihrer Kontextualisierung. Dabei wird in der Analyse immer bedeutsamer, die nationale Zentrierung der Themen und Perspektiven zu überwinden, historische Bildungsforschung auch in komparativer Dimension zu betreiben.

5. In der historischen Bildungsforschung selbst wird dieser Wandel von einer dichter werdenden internationalen Kommunikation getragen. Diese schlägt sich nieder in wissenschaftlichen Konferenzen und Gesellschaften (z. B. ISCHE – International Standing Conference for the History of Education) und neuen Medien (z. B. dem Netzwerk «H-Soz-U-Kult» – Internetplattform für die internationale Arbeit in den historischen Sozial- und Kulturwissenschaften) sowie in mehrsprachigen Zeitschriften (z. B. «Paedagogica Historica»).

6. Aus der Kritik an der Tradition und aus der Theoretisierung und Methodisierung der Arbeit im internationalen Kontext erwachsen der Historischen Bildungsforschung auch andere und neue Adressaten. Heute sind es nicht mehr nur die pädagogischen Berufe, zu deren professioneller Identität die Geschichte der Pädagogik im Wesentlichen beitragen wollte, sondern die historischen sowie die kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen insgesamt und darüber hinaus die weitere Öffentlichkeit.

7. Aus dieser Arbeit entsteht allmählich eine neue Geschichte von Bildung und Erziehung, offener, auch kritisch gegenüber alten Urteilen oder Leistungsbehauptungen, z. B. über Bildungschancen oder Schulqualität. Diese «Bildungsgeschichte» ist für Deutschland bereits handbuchartig kodifiziert (Berg u. a. 1987 ff.), sie hat den Blick nicht nur auf neue Fragen

eröffnet, sondern auch ein neues Bild von den Zäsuren der modernen Bildungsgeschichte erarbeitet. Während vor allem in der deutschen traditionell geführten Debatte als «die Moderne» die Zeit seit der Aufklärung begriffen und die klassisch-idealistische Epoche als der Startpunkt einer national zentrierten Geschichte gesehen wurde, hat heute neben der komparatistischen Perspektive auch die vormoderne Erziehungsgeschichte, vor allem die der Frühen Neuzeit, stärkeres Gewicht erhalten. Sie gilt als frühe Antizipation der Moderne und als Epoche, in der Strukturprobleme des Übergangs zur Moderne erstmals deutlich sichtbar werden. Unsere Darstellung der Ergebnisse, neuer Quellen und Fragestellungen sowie neuer Theorien in der Interpretation der Bildungsgeschichte beginnt deshalb auch mit der Frühen Neuzeit in Westeuropa.

2. Der Übergang zur modernen Bildungswelt: Wandel der Bildungsverhältnisse, Konfessionalität und Alphabetisierung in der Frühen Neuzeit

In klassischen Darstellungen der Pädagogik betreten wir beim Zeitraum vom 15. bis zum 17. Jahrhundert die Epoche von Renaissance und Reformation, von Glaubenskämpfen und Gegenreformation. Erst in jüngerer Zeit hat sich in der Geschichtswissenschaft die Bezeichnung «Frühe Neuzeit» durchgesetzt und dabei auch den in der historischen Bildungsforschung zum Teil verwendeten Verlegenheitsbegriff der «Vormoderne» abgelöst, der den ersten neuen Blick auf diese Epoche eröffnet hatte. In der Charakterisierung dieser Zeit dominiert in der europäischen Geschichtsschreibung der Begriff des «konfessionellen Zeitalters», wie er jetzt auch für die Bildungsgeschichte benutzt wird (Schilling/Ehrenpreiss 2003).

Welche Bedeutung hat eine solche Perspektive? Eine Studie zur Geschichte der Schule von Helmut Fend (2006) stellt diese Phase unter zwei Leitbegriffe: «Reformation und der Beginn der Alphabetisierung des Volkes». Hiernach gewinnt das reformatorische Prinzip, dass alle Gläubigen einen selbständigen Zugang zur Bibel haben sollen, mithin über Lesekompetenz verfügen müssen, unmittelbare Bedeutung für die

Bildungsgeschichte – über die religiös-kirchenpolitischen Imperative hinaus wird damit ein Mechanismus von Bildung freigesetzt, der langfristig eigenständige, die Religion übersteigende Bedeutung gewinnen sollte.

Historisch ist dieser Anspruch an alle Heranwachsenden zunächst in den neuen Kirchenordnungen fixiert worden, die um Schulordnungen erweitert wurden. Schon die eigenständigen Schulordnungen des 16. und 17. Jahrhunderts suchten den Schulbesuch obligatorisch zu machen und den Unterricht zu normieren; sie regten damit, parallel zu Wolfgang Ratke (1571–1635) und Johan Amos Comenius (1592–1670), eine erste Blüte pädagogisch-didaktischer Reflexion an.

Zur Verdeutlichung der Konsequenzen findet sich bei Fend an zentraler Stelle eine Übersicht über den Grad der Alphabetisierung in ausgewählten Ländern in Europa (vgl. Tab.). Diese Tabelle soll hier intensiver betrachtet werden; denn sie führt nicht nur zu wesentlichen Fragen nach den bestimmenden Kräften der Epoche, sie zeigt auch, welche Erkenntnischancen mit der quantifizierenden Analyse und ihren Ergebnissen verbunden sind:

1. Erkennbar sind die Raten der Alphabetisierung unterschiedlich verteilt und die Erklärung, die auch Fend (in Übereinstimmung mit der breiten internationalen Alphabetisierungsforschung) sucht (exemplarisch für den internationalen Kontext: Graff 1987; Goody 1981; für das besonders intensiv erforschte Frankreich Chartier/Compère/Julia 1976; Furet/Ozouf 1982; für Preußen-Deutschland u. a. Bödeker/Hinrichs 1999), führt zuerst den *Konfessionsfaktor* an, also den zentralen Faktor der Epoche. Unverkennbar sind die protestantischen Länder – England und Schottland, Schweden und Norwegen – bzw. Städte wie Zürich (das Fend intensiv als Beispiel für Politik und Schulpraxis erläutert) erheblich früher in der Durchsetzung von Alphabetisierung vorangeschritten als die katholischen Länder, für die hier allein Frankreich steht (man kann aber für das katholische Italien und seinen Süden noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts hohe Raten von Analphabeten finden, ebenso wie für Russland am Ende des 19. Jahrhunderts).

*Alphabetisierungsgrad der männlichen Bevölkerung in ausgewählten europäischen Ländern vom 17. bis zum 19. Jahrhundert (Angaben in Prozent)**

Region/Jahr	Zürich	England	Schottland	Frankreich	Deutschland West – Ost
1600–1650	30–35	30	unter 20	unter 20	
1700	40	>40	40	<25	
1780	80	50	80	40	
1840					80–90 – 50–60
1870					>90 – 60–70

* (Tab. 5 bei Fend 2006, S. 118)

2. Die Tabelle macht als weiteren Faktor neben Geschlecht (vgl. hierzu den Beitrag von Faulstich-Wieland in diesem Band) und Konfession den der *Region* bewusst. (Hinzu tritt, mit Blick auf Schottland und England, die innerprotestantische Differenz von Lutheranern und Calvinisten.) Sehr deutlich ist das Stadt-Land-Gefälle: Zürich liegt schon 1780 30 Prozentpunkte vor dem konfessionell vergleichbaren England. Eine regionale Ungleichverteilung zeigt sich in den Daten für Deutschland noch bis zum Ende des 19. Jahrhunderts: Die Gebiete im Osten (vor allem Pommern, West- und Ostpreußen) unterscheiden sich im Grad der Alphabetisierung immer noch erheblich von denen im Westen (für Preußen z. B. Sachsen-Anhalt, Rheinland, Westfalen).

3. Damit wird ein dritter Faktor sichtbar, nämlich der *ökonomische*. Die regionale Wirtschaftsstruktur ist noch im 19. Jahrhundert verantwortlich dafür, dass agrarisch strukturierte Gebiete deutlich langsamer in der Modernisierung von Bildung, zumal von Bildung für das Volk, voranschreiten als städtische. Bereits die Durchsetzung von Beschulung dauert hier, ungeachtet aller Gesetzgebung, deutlich länger, die Ergebnisse sind entsprechend schlechter. Zudem muss man berücksichtigen, dass die Alphabetisierungsbemühungen in Preußen im 19. Jahrhundert auf eine regionale Bevölkerung treffen, deren Muttersprache zum großen Teil nicht Deutsch, sondern Polnisch ist, Alphabetisierung bedeutet hier immer auch den problematischen Versuch der Germanisierung

bzw. Prussifizierung; und damit deutet sich schon die Bedeutung eines weiteren Faktors an, des politischen bzw. landesherrlichen.

4. Blickt man zudem auf die interne Periodisierung, die Fend seiner Tabelle zugrunde legt, dann muss die These vom starken Zusammenhang von Reformation und Alphabetisierung relativiert werden. Die Daten verweisen in der späten Zunahme der Alphabetisierung nach 1700 auf einen weiteren Faktor, der vielleicht sogar von ausschlaggebender Bedeutung ist, nämlich den *politisch-landesherrlichen*. Blickt man unter der Perspektive der Konfessionsthese auf die Alphabetisierung in der unmittelbaren Reformationszeit, so ist festzustellen, dass im 15. und 16. Jahrhundert allenfalls fünf Prozent der Bevölkerung lesen konnten, von einer Alphabetisierung «des ganzen Volkes» (Fend 2006, S. 115) kann also nicht die Rede sein. Die Lese- und Schreibkompetenz war konzentriert auf Städte, insbesondere Zürich und Amsterdam. In Amsterdam (Doorninck/Kuijpers 1992) waren die Bildungsbemühungen sehr früh notwendig und erfolgreich, weil sich protestantischer Geist und eine innovative ökonomische Struktur verzahnten und einen Bildungsgrad der Bevölkerung forderten, der die Infrastruktur einer «schoolstad» notwendig machte. Um 1750 war die Alphabetisierung der Bevölkerung in Europa zwar weiter vorangeschritten, aber immer noch sehr ungleich verteilt: Von den erwachsenen Männern konnten im katholischen Frankreich ca. ein Drittel, im protestantischen England mehr als die Hälfte, im calvinistischen und früh kapitalistisch bestimmten Schottland oder in den wohlhabenden Küstenmarschen des heutigen Norddeutschlands etwa drei Viertel der Bevölkerung lesen und schreiben. Für Frankreich wurde im Detail nachgewiesen, dass etwa die Unterschicht in Provinzstädten stärker alphabetisiert war als sozial höherstehende Bauern und sogar Landadelige in stadtfernen Provinzen: Die Alphabetisierung ist deshalb auch in vielen Aspekten nichts anderes als die Geschichte des Eindringens eines elitären kulturellen Modells in die Gesellschaft (van Dülmen/Rauschenbach 2004, S. 547).

Die Tabelle liefert die Indizien für einen Wandel, aber erst die konkret-historische Verortung der in ihr enthaltenen Daten liefert die ganze Geschichte.

Beim Blick auf solche relativ eindeutig erfassbaren, einfachen und

notwendigen basalen Kompetenzen, wie sie der Grad der Alphabetisierung fixiert, sind vor allem die weiteren Wirkungen des Übergangs von oraler zu schriftlicher Kultur (nicht nur) bildungsbedeutsam. Die Epoche des Übergangs zur Schriftlichkeit und zur Buchkultur stellt den Beginn der «Gutenberg-Galaxis» dar, deren Ende wir heute vermeintlich erleben. Damit ist ein Mentalitätenwandel verbunden, der auf Schriftlichkeit basiert und der im neuen Zugang zur Welt langfristig auch eine neue Sicht auf die Welt bedeutet; der mit anderen Formen der Kommunikation und mit neuen Medien auch neue Themen eröffnet; der neben der gelehrten Welt und ihrer Sprache, dem Lateinischen, die je nationalen Sprachen und ihre Kulturen aufwertet und andere Formen der Selbstwahrnehmung begründet, wie sie dann als «Aufklärung» manifest werden. Und es ist, notabene, auch die Epoche, in der mit der Abkehr von alten religiösen Dogmen auch eine Wahrnehmung von Kindheit und eine neue Gefühlskultur gegenüber dem Kinde sich ausbilden (Ariès 1960).

Für die Durchsetzung solcher Kompetenzen wie für die Verbreitung der neuen Weltsicht gewinnen Schulen große Bedeutung, vor allem die gelehrten Schulen. Zur bildungshistorischen Überlieferung gehört auch die These, dass die Frühe Neuzeit die Zeit der Schulgründungen im Bereich der Volks- und Elementarbildung war. Bezogen auf die Programme seit Luther und die begleitenden Schulordnungen wird man das für die Ebene der Intentionen nicht bestreiten; blickt man auf die Wirkungen, wird man aber behutsamer mit seinen Behauptungen sein. Ungeachtet prominenter Schulpflichtregelungen, wie sie auch für die deutschsprachigen Länder, gleich ob protestantisch oder katholisch, spätestens seit dem frühen 18. Jahrhundert vorlagen, war nicht nur die Verbreitung der Schulen, zumal auf dem Land, sondern auch die Durchsetzung des Schulbesuchs in der Wirklichkeit von den schönen Bildern der Programme weit entfernt.

Die Durchsetzung der Schulpflicht variiert stark zwischen Stadt und Land, sie ist stark abhängig von den unterschiedlichen landesherrlichen Vorgaben. Die Schulwirklichkeit, z. B. in Brandenburg-Preußen, ist deshalb regional sehr vielgestaltig (Neugebauer 1985), auf dem Lande insgesamt wesentlich beeinflusst von den lokalen Aktivitäten des Gutsherrn

oder Pfarrers. Auch im Blick auf die Bildungsgeschichte werden damit Mythen zerstört, die über den «absolutistischen Staat» offenbar stabil existieren. Man schreibt ihm immer noch zu, er hätte seine Macht von oben her durchgreifend bis ins kleinste Dorf so durchgesetzt, dass gleichförmige Lebensverhältnisse hergestellt worden wären. Aber davon kann keine Rede sein, schon gar nicht für die modernen Bildungsverhältnisse.

In der Frühen Neuzeit wurde der basale Impuls für neue Bildungsverhältnisse gegeben, die Konfession war dabei (neben dem Geschlecht) zwar ein wesentlicher Faktor, allerdings modifiziert durch regionale, ökonomische und politische Bedingungen; im Zusammen- und Gegeneinanderspielen der verschiedenen Lagen und Interessen entwickelten sich Mentalitäten, die Bildung als zentrales Gut in der Gestaltung des eigenen Lebenslaufs begriffen. Von allgemeiner Volksbildung kann aber erst im 19. Jahrhundert die Rede sein. Die moderne Selbstwahrnehmung des Menschen jenseits der Konfession im säkularen Begriff der «Bildung» als Teil einer historischen und nicht theologischen Anthropologie muss erst noch entwickelt werden, bevor die Welt als Lern- und Wissensgesellschaft verstanden werden kann und gestaltet wird. Das leistet der Bildungsbegriff, konzentriert auf das Individuum und seine Möglichkeiten; er entwickelte sich ab dem ausgehenden 18. Jahrhundert.

3. Bildung, Bildungstheorie und die Suche des inneren Genius um 1800 – Ego-Dokumente als Quelle

«Liefeland, du Provinz der Barbarei und des Luxus, der Unwissenheit und eines angemaßten Geschmacks, der Freiheit und der Sklaverei, wie viel wäre in dir zu tun? Zu tun, um die Barbarei auszurotten, die Kultur und Freiheit auszubreiten, ein zweiter Zwinglius, Calvin und Luther, dieser Provinz zu werden! Kann ichs werden? habe ich dazu Anlage, Gelegenheit, Talente? was muß ich tun, um es zu werden? was muß ich zerstören? Ich frage noch! ..., Nächte und Tage darauf zu denken, dieser Genius Liefelands zu werden, es tot und lebendig kennen zu lernen, alles Praktisch zu denken und zu unternehmen, mich anzugewöhnen, Welt, Adel und Menschen zu überreden, auf meine Seite zu bringen wissen – edler Jüngling! das alles schläft in dir? aber unausgeführt und verwahrloset! Die

Kleinheit deiner Erziehung, die Sklaverei deines Geburtslandes, der Bagatellenkram deines Jahrhunderts, die Unstetigkeit deiner Laufbahn hat dich eingeschränkt, dich so herabgesenkt, dass du dich nicht erkennest.»

Johann Gottfried Herders «Journal meiner Reise im Jahr 1769», aus dem unser Eingangstext stammt (1997, S. 28 f., sowie dort den Kommentar der Herausgeber, S. 861–890), ist eine charakteristische Quelle für die Zäsur, die das 18. Jahrhundert zwischen vormoderner und moderner Welt setzt. Die Idee des Subjekts und der Autonomie des Menschen, wie sie Immanuel Kant in seinem Text «Was ist Aufklärung» von 1784 als Aufforderung zu Selbstbestimmung in Denken und Handeln proklamiert, wird zum Maßstab der Moderne. Die Intellektuellen und das Bürgertum sind der gesellschaftliche Motor, durch den die Loslösung des Einzelnen aus der ordnenden Heteronomie durch Staat und Religion beginnt und der Anspruch auf einen eigenen Lebensentwurf erhoben wird (van Dülmen 2001, S. 267). Medien dieser Emanzipation sind neben philosophischen Abhandlungen insbesondere Ego-Dokumente, eine Quellengattung, die Zeugnisse individueller und subjektiver Praxis umfasst, wie sie autobiographische Texte und Briefe darstellen (vgl. Häder 2004). Jean-Jacques Rousseaus «Bekenntnisse» (1781) sowie der «Anton Reiser» (1785), der autobiographische Roman von Karl Philipp Moritz, gelten als Klassiker autobiographischen Schreibens im 18. Jahrhundert und als historischer Auftakt der Produktion von Ego-Dokumenten – sie repräsentieren die epochentypische Gattung.

Die Individualisierung im Zeitalter der Aufklärung und deren Radikalisierung in Klassik und Romantik stellt zugleich die Frage nach der Kultivierung der Individualität ins Zentrum des Interesses (Taylor 1996, S. 651; Maurer 2005, S. 61). Als konsequentes Resultat gilt das Zeitalter der Klassik, Ende des 18. Jahrhunderts, als Epoche, in der die Bildung des Menschen theoretisch reflektiert und in pädagogische Programme umgesetzt wird. Beide für die Epoche zentralen und miteinander verbundenen Themen, Individualität und Bildung, spiegeln sich nicht nur in Herders autobiographischem Text, er entwirft auch schon eine Bildungstheorie, deren Kerngedanken sich bei Wilhelm von Humboldt wiederfinden und die damit auch politisch und im Bildungswesen Geschichte schreibt.

Ausgehend von dieser Quelle soll im Folgenden das Erkenntnispotential von Ego-Dokumenten intensiver erarbeitet werden, in der gattungsspezifischen Aussagekraft, aber auch im Blick auf die Epoche.

Methodisches Vorgehen: Die Ideengeschichte als Teildisziplin bildungshistorischer Forschung bezieht dabei neben der Interpretation des immanenten Sinns eines Textes den historischen Kontext ein und gewinnt dadurch neue Erkenntnisse nicht nur über die Ideen, die eine Quelle transportiert, sondern auch über die Welt, in der diese Ideen und ihre Produzenten und Produzentinnen lebten. Das vorliegende Ego-Dokument, schon als Textgattung Ausdruck der mentalen Veränderungen im 18. Jahrhundert, bedarf deshalb einer Interpretation, in der drei Perspektiven miteinander verbunden werden, die sich aus Text und Kontext eröffnen:

1. Der Text wird als Ego-Dokument interpretiert. Hierbei steht die Selbstreflexion der individuellen Bildungsgeschichte des Subjekts im Mittelpunkt.

2. Der Text wird als Entwurf einer Bildungstheorie der klassischen Epoche der Bildung interpretiert; das ist die systematische, die theoretische Lesart.

3. Das bildungstheoretische Konzept wird in seiner Programmatik für eine Realisierung im Bildungssystem, v. a. Gymnasium gelesen; das erschließt den politischen Sinn.

Interpretation I: die Quelle als Ego-Dokument –

Herders Reflexion seiner Bildungsgeschichte

Herders Reisejournal ist im Jahr 1769 entstanden. Herder (1744–1803) hat als damals 24-jähriger eine Stelle als Lehrer an der Rigaer Domschule inne. Er gibt diese sichere Position mit dem Ziel auf, eine Bildungsreise per Schiff zu machen, bei der er von Riga nach Nantes reist. Der ca. 130 Seiten umfassende Text war zunächst nicht zur Veröffentlichung gedacht, er erschien posthum (vgl. Wisbert/Pradel 1997, S. 861–890). Individuell für Herder durchaus dramatisch und als Lösung einer Krise gesucht (Welter 2003, S. 301–330), ist es gegen Ende des 18. Jahrhunderts für den im bürgerlichen Milieu heranwachsenden Menschen biographisch

durchaus typisch, sich auf eine Bildungsreise zu begeben (Stollberg-Rilinger 2005, S. 20 f.). Herder beschreibt seinen Aufbruch deshalb auch nicht unerwartet als eine Befreiung aus der Enge einer Lebenssituation, die nicht seinem Selbst und seinen Lebensplänen entspricht. Der Text ist deshalb Lebensrückblick und Zukunftsentwurf zugleich. Seine Selbstvergewisserung, gebündelt in der Frage «Wer bin ich?», mündet zugleich in ein bildungstheoretisches Konzept und einen Entwurf zur Reform des Gymnasiums. Herders Intention, sich in seiner «inneren Natur» zu erkennen, verbindet sich mit seinem großen Wunsch, pädagogisch-politisch wirken zu wollen und «Genius von Liefand» zu werden.

Die Entfaltung und die Verwirklichung seines «Genies» stehen jedoch im Zentrum seiner Überlegungen. Er hadert mit seiner Bildungsgeschichte; denn, so klagt er, er habe die Zeit seiner Jugend nicht ideal genutzt, sondern, statt sich wahrhaft zu bilden, Gelegenheiten verpasst und Tätigkeiten verfolgt, die ihn von sich selbst und seinen Möglichkeiten wegführten. Er möchte sich aus den Schlacken seiner «Verbildung», die Ergebnis falscher Erziehung und «falscher» Lektüre sei, lösen und zum wahren Kern seiner Individualität gelangen. Diese «befreite» Individualität gilt es durch authentische Bildung, d. h. durch ein inneres Erfassen der Sachen selbst und einer Lektüre, die dem Lebensentwurf nützlich ist und die inneren Kräfte zur Entfaltung bringt, zu entwickeln und der inneren Originalität konsequent in der Gestaltung des eigenen Lebens zu folgen.

Interpretation II: die Bildungstheorie

Herders bildungstheoretischer Entwurf impliziert, typisch für die Denker des 18. Jahrhundert, eine anthropologische Prämisse: Es gibt ein individuelles Wesen jedes einzelnen Menschen, das als innerer Kern unabhängig von den gesellschaftlichen und sozialisatorischen Einflüssen und Kontexten existiert und – durch Bildung – zur Entfaltung gebracht werden kann und muss. Aus diesem Grund kann Herder auch die Dichotomie zwischen Individualität und Gesellschaft konstatieren und diese beiden Dimensionen als Antagonismus von Selbstentfremdung und Selbstentsprechung einander gegenüberstellen. «Wahre» Bildung bedeu-

tet, statt vermittelter Erfahrung durch Bücher authentische Erfahrungen im direkten Kontakt mit der Welt zu machen. Die Aneignung der Welt geschieht durch Erfahrungen, die wieder praktisch werden können und sollen. Das Erleben der Dinge selbst steht im Vordergrund. Bildung bedeutet authentische Weltaneignung und Kultivierung der individuellen Person, aber gerade nicht als eine Anhäufung von Wissen, sondern als innere Verarbeitung, die dem einzigartigen Genius entspricht. Dieses Konzept wird in der Klassik das theoretisch dominante Modell. Die Aneignung von Welt, die Kultivierung der Individualität und die Entwicklung eines individuellen Selbst- und Weltverhältnisses durch Bildung werden dann in der Romantik durch die Betonung des individuellen Genius und der Pflicht, sich selbst im Lebenslauf zum Ausdruck zu bringen und zu verwirklichen, radikalisiert.

Interpretation III: Programmatik einer Reform des Gymnasiums

Herders Versuch, seine Bildungstheorie im Bildungssystem und damit im Gymnasium als Programm zu verwirklichen, stellt ihn vor das Problem, individuelle Bildung zu systematisieren und als Bildung für viele Schüler zur gleichen Zeit zu realisieren. Er argumentiert für die Institutionalisierung, indem er zwar jedem Menschen einen inneren Genius im Sinn einer angeborenen Individualität zugesteht, aber nur das Genie im engeren Sinne in der Lage sei, dieser durch einen selbstbestimmten Bildungsprozess zu entsprechen. Der Lehrer wird damit zur Zentralfigur, da er die Bildung des «durchschnittlichen» Einzelnen aufgrund seiner Erfahrung fördern kann und muss. Wesentlich für die Veränderung des Gymnasiums ist Herders Plädoyer für eine entwicklungsgemäße, systematische Vermittlung von Lernstoff. Der Unterricht hat in der Erfahrungswelt der Kinder anzusetzen, so soll z.B. als erste Sprache die Muttersprache unterrichtet werden. Französisch wird gegen die Tradition der alten Lateinschulen erste Fremdsprache, da sie im Gegensatz zum Lateinischen eine existierende Welt repräsentiert und zunehmend in gebildeten Kreisen gesprochen wird. Unterricht wird nicht mehr als reine Rezeption von Wissen gedacht, sondern eröffnet eine kognitive Auseinandersetzung in der Aneignung des vermittelten Stoffs, sodass

dieser einerseits die Kräfte des Kindes kultiviert, andererseits zu seiner inneren Lebenswelt wird.

Herders bildungstheoretisches Konzept gilt als klassisch und bestimmt mit der Grundidee der Bildung eines Selbst- und Weltverhältnisses durch die innere Aneignung der Welt, die strukturbildend wirkt, kontinuierlich bildungstheoretische Debatten. Für das Gymnasium, das sich im 19. Jahrhundert als maßgebliche Schulinstitution etabliert und bis heute – trotz aller Kritik – eine Erfolgsinstitution ist, bietet die Bildungstheorie der Klassik das ideelle Fundament der Selbstreflexion – ohne dass jede höhere Schule dem Ideal entspricht, das Herder entwirft. Die Durchsetzung des modernen Bildungswesens geschieht auch erst bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. Sie ist zudem nicht allein von Bildungstheorie aus analysierbar, sondern als Ergebnis gesellschaftlicher Kontroversen und Machtlagen.

4. Jugend und Jugendkulturen in der Krise der Moderne um 1900 – Bilder als Quelle bildungshistorischer Forschung

Die Zeit von 1890 bis 1945 bezeichnet bildungshistorisch die wesentliche Übergangsepoche zur gegenwärtigen Gestalt unserer Welt (vgl. Langewiesche/Tenorth 1989). Die Schulpflicht ist durchgesetzt, die Pädagogik professionalisiert sich, das Bild vom Kind wandelt sich, und die Jugend wird als eigenständiger Sozialisationsabschnitt anerkannt (vgl. auch der Beitrag von Baader/Sager in diesem Band); zugleich erfahren die modernen Prinzipien der Generationsordnung in Demokratie und Nationalsozialismus ihre erste Bewährungsprobe und Deformation zugleich. Im Zuge der Lebensreformbewegung (Buchholz u. a. 2001) suchen die Menschen angesichts der als Krise erlebten Transformation der Moderne nach neuen Formen der individuellen Lebensgestaltung, und in diesem Kontext entwickeln sich nach 1890 auch völlig neuartige jugendspezifische Gesellungsformen. Sie prägen den Stil des Jugendlebens ebenso, wie sie die Selbstwahrnehmung der Jugend als einer autonomen Jugendkultur gesamtgesellschaftlich prägen und bis heute nachwirken. Die bildungshistorische Forschung hat nicht allein die Selbstbeschreibungen

dieser Epoche überliefert, sie dabei vorrangig den Ideen und der Praxis der reformpädagogischen Bewegung eingeordnet (vgl. Kerbs/Reulecke 1998), sondern auch Methoden und Begriffe gefunden, den eigenständigen Charakter dieser neuen Jugendkulturen zu analysieren.

Mit den für dieses historische Phänomen überlieferten Fotografien steht der Bildungsgeschichte eine Quelle zur Verfügung, die geradezu exemplarisch einen spezifischen zeitgeschichtlichen Zugang bietet; denn die Fotografie wird schon im Prozess nicht nur zur wichtigen Dokumentatorin der Jugendbewegung, sie hat mit ihrer Praxis auch entscheidenden Anteil an der Ästhetisierungspraxis und Stilbildung innerhalb der Jugendbewegungen selbst. Fotografie wird somit erstmals zum Medium der Selbstwahrnehmung und Fremdbeschreibung der Jugendlichen zugleich.



Groß, Julius: «1926». In: Mogge 1991, S. 30

Die hier abgebildete Fotografie stammt aus dem Archiv der Deutschen Jugendbewegung und ist in der ersten Veröffentlichung zum Fotobestand des Fotografen Julius Groß abgedruckt. Für den Herausgeber und ehemaligen Leiter des Archivs, Winfried Mogge, muss dieses Bild repräsentativen Charakter für das Werk des Fotografen, sicherlich aber auch für das Thema «Wandervogel-Leben» und für die Jugendbewegung generell haben, denn es zierte ebenfalls das Titelblatt des Buchs. Damit qualifiziert sich dieses Bild für eine nähere Betrachtung unter bildungshistorischen Fragestellungen.

Mit Hilfe der ikonographisch-ikonologischen Einzelbildanalyse (vgl. Pilarczyk/Mietzner 2005) soll gezeigt werden, wie man Fotos als Quellen nutzen kann. Diese Methode folgt in der Bildanalyse sequenziell eindeutig unterscheidbaren Arbeitsschritten, die insgesamt das Foto nicht allein illustrativ nutzen, sondern auch den expliziten und impliziten Bildsinn herausarbeiten helfen und damit das Foto zu einer genuine Quelle bildungshistorischer Forschung machen.

1. Präikonographische Beschreibung (Was sehen wir?): *Jedes Detail einer Fotografie soll in diesem ersten Schritt aufgezählt werden, ohne Zusammenhänge herzustellen oder gar zu interpretieren.*

Auf dem Bild sehen wir eine Gruppe junger Menschen, die sich in der freien Natur in Bewegung befindet. Alle schauen nach vorn, die Körper sind in eine Richtung ausgerichtet. Sie bilden drei nebeneinanderlaufende Zweiergruppen, wobei vorn in der Mitte ein Junge Gitarre spielend etwas weiter vorausläuft als alle anderen. Es sind drei Jungen und drei Mädchen. Die Mädchen tragen Kleider und haben ihre Haare zu zwei Zöpfen geflochten. Die beiden vorderen Jungen tragen kurze Hosen, der hintere eine lange. Alle drei haben ihre Haare glatt zurückgekämmt anliegend frisiert. Die beiden vorderen Jungen tragen lange Hemden, die mit einem Gürtel tailliert sind. (Wir verzichten hier darauf, auch Mimik, Gesichtsausdrücke, Blick- und Körperausrichtungen, Bildlinien und -strukturen, Licht und Schatten zu beschreiben – in einer umfassenden Analyse sind auch diese Themen Gegenstand der ersten Beschreibungsebene.)

2. Ikonographische Beschreibung (Bildinformationen und Bildthema): *Hier gilt es, Entstehungs- und Verwendungskontext einer Fotografie zu-*

sammenzutragen und einen ersten Zusammenhang sowie das Grundthema des Bildes festzustellen.

Das Bild stammt von Julius Groß (1892–1986), dem Berliner Berufsfotografen, der aufgrund seines umfangreichen Schaffens der Überlieferung nach etwas despektierlich als «Wandervogel-Lichtbildamt» bezeichnet wurde. Er gehörte selbst der Wandervogelbewegung an, die der einflussreichste und am meisten verbreitete Teil der Jugendbewegung aus dem bürgerlichen Milieu ist. Groß hat einen Bestand von 160 000 Fotografien aus der Zeit von 1913 bis 1933 hinterlassen. Die Fotografie wird von Groß auf das Jahr 1926 datiert. Abgebildet sind Mitglieder der Wandervogelbewegung in der freien Natur, wandernd, angeführt von einem Gitarre spielenden und singenden Jungen. Es ist eine professionelle Fotografie, die zur Wandervogel-Fotografie gehört.

3. Ikonographische Interpretation (Welche Bildintention ist erkennbar?): *Das Herausarbeiten des expliziten, vom Bildautor intendierten Bildsinns ist der erste Schritt der Interpretation.*

Die Fotografie zeigt Jugendliche aus dem bürgerlichen Milieu der 1920er Jahre, die ohne die Insignien der Bürgerlichkeit, mit Konventionen brechend, fernab jeglicher Zivilisation ihr Freizeitleben stilisieren. Der durch seine exponierte Stellung zum Blickfang werdende singende Musiker verkörpert als thematischer Bildmittelpunkt in seinem Habitus darüber hinaus bedeutende persönlichkeitsbildende Ideale der Wandervogelbewegung: jugendliche Frische, entschlossene Fröhlichkeit und bewegter Optimismus – dies jedoch nicht in individualisierter Einsamkeit, sondern flankiert von engagierten Mitwandernden.

4. Ikonologische Interpretation (der tiefere, verborgene Sinn einer Fotografie): *Das Bild wird nun in seinem Gesamtkontext interpretiert und auf den impliziten Bildsinn hin sowie auf Ambivalenzen zum expliziten Bildsinn befragt.*

Der Blickfang «Gitarrenspieler», sein leicht emporgereckter Kopf, seine gespannte Körperhaltung lassen alle anderen Akteure auf diesem Bild verblassen und in den Hintergrund treten. Nur das Mädchen an seiner Seite zieht aufgrund der körperlichen Nähe und ihres ausdrucksvollen Blicks direkt in die Kamera hinein ebenfalls die Blicke auf sich. So erscheinen sie fast wie ein Paar, das das Bild und vielleicht auch die Gruppe

dominiert. Dadurch ergibt sich ein kompositorischer Schwerpunkt auf der linken Bildhälfte, was die bildliche Ausgewogenheit insgesamt leicht stört. Auch die etwas eingeknickte, zurückgenommen wirkende Körperhaltung des rechten vorderen Jungen kann die «Gitarrenspielerbotenschaft» nicht mittragen und irritiert. Nichtsdestoweniger ist dieses Bild für einen Buchumschlag ausgewählt worden, auch wenn es im Groß-Bestand viel gelungenere Fotografien gibt. Eine Erklärung könnte sein, dass die Fotografie viele Themen der Praxis der Wandervogel- und auch der Jugendbewegung insgesamt in sich vereint: die Art und Weise des Wanderns (querfeldein, mit Musikbegleitung, in geschlechtsgemischter Gruppe, leicht formiert), Kleidung und Haartracht (unkonventionell, praktisch, gruppeneinheitlich, aber nicht uniformiert), den Habitus der Wandernden (der Lichteinfall von links erzeugt Frische und Aufbruchsstimmung, ebenso wie das Gehen – «die Bewegung» – auf den Fotografen hin und die selbstbewusste – gar emanzipierte? – Ausstrahlung des vorderen Mädchens), den Aufbau einer Gruppe (ohne führenden Erwachsenen, doch recht geordnet, Geschlechtsparität).

5. Umgang mit den ersten Interpretationen – Geltungsprüfung der Analysen

Eine Einzelbildanalyse ist im Wesentlichen hypothesengenerierend und bestimmt den weiteren Forschungsverlauf. Deshalb müssen diese ersten vorsichtigen Deutungen der Fotografie in ausgearbeitete Hypothesen münden, die in weiteren Schritten (Analyse von Serien von Fotos, weitere Einzelbildanalysen) geschärft, gegebenenfalls erweitert oder verworfen werden. Wäre der Untersuchungsgegenstand Stilbildung und Ästhetisierungspraxis der Jugendbewegung am Beispiel des Wandervogels, müssten z. B. – synchron – Vergleichsserien aus Wandervogel-Fotografien und Fotografien anderer Jugendbünde gebildet werden; in diachroner Perspektive könnte man den Stil der frühen Jugendbewegung mit späteren Jugendkulturen – bis zur Gegenwart – vergleichend studieren. Steht in dieser Weise die Entwicklung und Beharrungskraft von ästhetischer Praxis in Jugendgruppen und -szenen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, dann ist die Bildung diachroner Serien zum Jugendleben, z. B. über den Zeitraum 1900 bis 2000, notwendig.

Die Verfahren der Geltungsprüfung von Hypothesen bedienen sich

ebenfalls serieller Vergleichsgruppen, dazu, in systematischer Ergänzung und als Reliabilitätsprüfung, der Methode der Mehrperspektivität, indem mehrere Personen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen die Bilder interpretieren. Schließlich muss selbstverständlich die Einordnung in schon gesicherte wissenschaftliche Forschungsergebnisse und/oder die Einbeziehung anderer Quellensorten, z. B. von Textdokumenten oder mit Methoden der *oral history* erschlossenen Quellen, erfolgen.

Erweiterungen dieser Art sind immer erforderlich, auch bei dem hier vorliegenden Foto. So kann die erwähnte Geschlechterparität auf dem Foto nur im faktischen und diskursiven Kontext der 1920er Jahre richtig gedeutet werden: Mädchen waren in der nicht ohne Grund als «Jungenbewegung» bezeichneten Jugendbewegung zahlenmäßig stark unterrepräsentiert, und ihre Rolle sowie die Geschlechterverhältnisse wurden von den Akteuren von Beginn an kontrovers diskutiert. Eine bildanalytisch angelegte Untersuchung zur Praxis der Geschlechterverhältnisse in der Jugendbewegung oder zu ihren Leitbildern für Mädchen und junge Frauen ist ein lohnenswertes Unterfangen, denn fotografische Quellen sind dazu in großer Zahl verfügbar, mit eigenständigem Aussagegehalt auch über die textlich-diskursive Überlieferung hinaus.

Insgesamt können also mit der Fotografie als Quelle die bisherigen Befunde der bildungshistorischen Forschung deutlich erweitert werden. Fotos bieten den Zugang zu Gewohntem, Alltäglichem, Ritualisiertem, aber auch zu Fremd- und Selbstinszenierungen sowie zu individuellen und kollektiven Leitbildern (Schmitt/Link/Tosch 1997). Sie machen den Stil verständlich, der Lebenswelten jenseits der rhetorischen Selbstbeschreibungen prägte, und eröffnen damit einen Blick auf Bildungsverhältnisse außerhalb der prägenden pädagogischen Institutionen und auf eine Welt jenseits der textlichen Transformation – von den Bewegungen der Jugend bis zum Alltagsleben in Kindheit und Erwachsenenalter.

5. Theorien über Schule – Anstöße aus der historischen Bildungsforschung

Im Blick auf die Schule als Institution mag man spezifische Erkenntnisleistungen der historischen Bildungsforschung schon deswegen nicht vermuten, weil die empirische Schulforschung zu den am intensivsten gepflegten Arbeitsgebieten der Erziehungswissenschaft zählt. Demgegenüber erscheint die Vergegenwärtigung der Vergangenheit allenfalls als Traditionspflege und -kritik, kaum als Anstoß zu einer nicht nur historiographischen, sondern auch theoretisch bedeutsamen und neuen Sicht auf die Schule. Tatsächlich hat aber die internationale historische Schulforschung solche Einsichten erbracht, und an zwei zentralen Aspekten soll das hier erörtert werden, um zu zeigen, wie aus der Verbindung neuer Interpretationsperspektiven mit einer innovativen Methodik der Verarbeitung von Daten Einsichten in die Möglichkeiten der Gestaltung von schulischen Bildungswelten entstehen.

Historiker und Historikerinnen setzen dabei an dem zentralen Problem an, mit dem alle Pädagogik in ihrer Praxis immer neu zu tun hat, und das ist die Differenz von Intention und Wirkung oder, langfristig gedacht, die Permanenz des pädagogischen Reformwillens und die relativ geringen Erfolge in der umfassenden Veränderung der öffentlichen Schule. In der Regel werden als Erklärungen für solche Leidenserfahrungen und Misserfolgserlebnisse Argumente angeboten, die nicht selten dem Duktus von Verschwörungstheorien ähneln: Gegen ein stabiles Bündnis reformfeindlicher Gruppen in der Politik oder in der Ökonomie oder bei konservativen Lehrern oder Lehrerverbänden habe sich der gute pädagogische Reformwille nicht durchsetzen können (z.B. Friedeburg 1989). Die bildungshistorische Forschung dagegen argumentiert anders: «The Grammar of Schooling», das sei es, was man sehe, wenn man der langen Geschichte der misslingenden Schulreformen nachgehe. Nicht primär reformhemmende Gruppen in Politik und Gesellschaft seien am Werk, man erkenne die Wirkungen der Eigenstruktur von Schule selbst, ihre Arbeitsformen und Praktiken, die Leistungen der Lehrenden und die Bedeutung des Curriculums.

Mit dieser These hatten die amerikanischen Bildungshistoriker Da-

vid Tyack und William Tobin (1994) zunächst nur die amerikanische Schulgeschichte und die Geschichte ihrer Reformen untersucht, die Fragestellung hat aber auch weitere Studien, z. B. über die Veränderung bzw. Stabilität des Schulalltags in Belgien, inspiriert (Depaepe u. a. 1999/2000). Das Ergebnis ist auch hier nahe bei Tyack und Tobin, aber es liefert nicht etwa eine allein demotivierende oder enttäuschende Botschaft über die Möglichkeiten in der Gestaltung der Schule, sondern demonstriert eher paradoxe Effekte, schon in der leitenden Formel für den Prozess «Order in Progress»: Der Fortschritt verändert zwar Arbeitsweisen und Ergebnisse, aber nicht die Form, die pädagogische Arbeit in der Moderne angenommen hat – die Asymmetrie von Lehrer und Schüler, die fachgebundene Kommunikation im Unterricht, die zeitliche Sequenzierung der Lehrgänge, die Stufung des Lehrplans, die Anbindung an außerschulische Erwartungen über Kriterien der Leistung und Beurteilung, die Kompetenz der pädagogischen Berufe.

Diese theoretische Perspektive ist nicht nur international in der Historiographie als äußerst erklärungskräftig erlebt worden und zugleich als Möglichkeit, einen Brückenschlag zur Theorie der Schule zu gewährleisten, sie gibt auch alten Traditionsbeständen der pädagogischen Reflexion neuen Sinn. Das gilt z. B. für den aus der deutschen Tradition der Pädagogik vertrauten und viel kritisierten Begriff der «relativen Autonomie der Erziehung» (Tenorth 2004). In einem theoretisch legitimen Sinn kann man von Autonomie natürlich nur sprechen, wenn man das alte Attribut – «relativ» – stark macht, um die vielfältigen Vernetzungen von Schule und ihrer Umwelt zu beachten – und erst dann entfaltet sich ihre eigene Form, als «Grammatik» ihrer Arbeit. Im Übrigen versteht man dann Autonomie auch genau so, wie sie auch die Tradition immer verstanden hatte, als Selbständigkeit in der Abhängigkeit, nicht etwa in der naiven Annahme, es gäbe so etwas wie eine Autarkie der Schule oder der organisierten Erziehung in einer idyllischen Pädagogischen Provinz, die von Politik, Ökonomie oder gesellschaftlichen Konflikten völlig unberührt nur dem Kind nachgehen könne. Diese Welt gibt es nur in der schönen Literatur, aber nicht einmal in Reformschulen, wie man aus zahlreichen Analysen über die heftigen internen Auseinandersetzungen z. B. in John Deweys Chicagoer Laborschule im ausgehenden 19. Jahr-

hundert, in Hamburger Reformschulen nach 1920 oder in der Bielefelder Laborschule nach 1975 sehen kann, um nur drei prominente Konflikte innerhalb der Reformpraxis selbst zu nennen.

Geleitet von diesem Verständnis von «Autonomie» stößt man also eher auf ambivalente Befunde, auch in Deutschland. Aber es sind wiederum nicht allein enttäuschende Erfahrungen, auf die man stößt, selbst dann nicht, wenn man die Geschichte der Schule in Diktaturen untersucht. Was autobiographische Texte über die Schulzeit im Nationalsozialismus schon angedeutet haben (Reich-Ranicki 1988), dass nämlich die Wirklichkeit der Interaktion im Klassenzimmer nicht immer und nicht bruchlos den Intentionen folgt, die der Zentralstaat hat, das scheint eine mit Schule nicht zufällig verbundene Erfahrung ihrer Eigenständigkeit im Lernprozess. Man könnte es ihre Beharrungskraft gegenüber den Versuchen ihrer Überwältigung nennen, ermutigend ist vor allem, dass es systematisch und wiederkehrend zu beobachten ist. Dieses Phänomen ist – denkt man nur an die deutschen Diktaturen des 20. Jahrhunderts – nicht nur für die DDR ebenfalls aufgezeigt, sondern auch schultheoretisch sehr plausibel erläutert worden (Leschinsky/Gruner/Kluchert 1999). Dabei werden Argumente vorgetragen, die der Soziologie der Schule verpflichtet sind, also ebenfalls mit Ordnungsformen, Strukturen und ihren Effekten operieren und damit Beweisführungen stützen, mit denen die These von der Grammar of Schooling weiter untermauert wird.

Während also die erste produktive Irritation der Schulforschung aus der Historiographie der Ordnungsformen von Schule entstanden ist, beruht die zweite Bereicherung unseres Wissens über die Schule und ihre Dynamik auf der Verbindung einer theoretischen Annahme mit einer subtilen empirischen Beweisführung. Das Phänomen, das die Aufmerksamkeit der Bildungshistoriker erregte, war die seit dem frühen 19. Jahrhundert historisch wiederkehrende Debatte über «Überfüllung» und «Mangel» auf dem Arbeitsmarkt von Akademikern und bei den Absolventen der höheren Schulen sowie der Zahl der Studierenden. Ursprünglich daran interessiert, diese Debatten bildungspolitisch zu erklären, hat die bildungshistorische Forschung bald dadurch gewonnen, dass sie das Phänomen zunächst empirisch präzise zu beschreiben suchte. Aus dieser Intention sind die «Datenhandbücher zur deutschen Bildungsgeschich-

te» entstanden, in denen man inzwischen in langen Zeitreihen für die Bildungsgeschichte seit dem frühen 19. Jahrhundert verfolgen kann, wie sich der Besuch der allgemeinbildenden Schulen und das Studium an Universitäten bis zur Gegenwart entwickelt hat. Schulbesuchsquoten relativ zur Altersgruppe können hier für die einzelnen Schularten und Universitäten studiert werden, man erkennt die erhebliche Expansion der Zahlen der Lernenden an den höheren Schulen und Universitäten und die sich gleichzeitig wandelnde Struktur des Bildungswesens. Es gibt kaum ein anderes Land, für das sich diese historische Entwicklung bis zur Gegenwart mit gleicher Dichte darstellen lässt.

Auf der Basis dieser Daten wurden dann auch die Muster der Entwicklung bildungsstatistisch intensiv untersucht, nicht zuletzt, um den Gründen für die Konjunkturen von Überfüllung und Mangel auf die Spur zu kommen. Die erklärungskräftigste These widerlegt nun die Ausgangsvermutung, dass man hier vor allem den Folgen listiger oder kritikbedürftiger bildungspolitischer Strategien auf die Spur kommt. Was man vielmehr beobachtet, ist – wie vor allem Hartmut Titze (1990) in detaillierten Studien belegt hat – den in zyklisch wiederkehrenden Bewegungen von Ausweitung und Begrenzung, Entfaltung und Stabilisierung, insgesamt in einer «Eigendynamik» des Bildungssystems sich vollziehenden Prozess der Durchsetzung der modernen Bildungsorganisation. Er wird getragen von dem durch Bildungsexpansion notwendigen Ausbau des Bildungssystems sowie der Zunahme akademischer Berufe und gespeist von der sich selbst verstärkenden Logik der Bildungsbeteiligung, d. h. durch die zunehmende Veralltäglichung der Erwartung der Heranwachsenden, an Bildungsprozessen teilhaben zu können, um den eigenen Lebenslauf auch als Bildungsgang produktiv zu gestalten.

Selbstverständlich gibt es Debatten über diese Interpretation (vgl. Lundgreen 2006), die mit der statistischen Modellierung der Daten beginnen und mit der Frage enden, welchen präzisen Sinn die These der Eigendynamik hat und wie sich Bildungschancen – auch in der Kontinuität von Ungleichheit, über die uns Historiker schon lange und PISA aktuell informieren – darüber erklären lassen.

Gleichwie, Unternehmungen, wie sie in den «Datenhandbüchern» vorliegen, und theoretische Analysen, wie sie u. a. in der Zyklentheorie

oder im Verweis auf die Grammar of Schooling die bildungshistorische Forschung aktuell bestimmen, zeigen, wie produktiv dieser Forschungsbereich geworden ist. Konzentriert auf Studien über zentrale Begriffe, epochale Zäsuren, Systementwicklungen und den Stil von Lebenswelten, gestützt auf eine Fülle sehr unterschiedlicher Quellen von Daten über autobiographische Texte bis hin zu Bildern, und natürlich, stetig genutzt, von Texten aller Art, ist die internationale historische Bildungsforschung zu einem integralen Teil einer modernen, sozialwissenschaftlich argumentierenden Erziehungswissenschaft geworden und in ihrem Erkenntnisangebot heute schwerlich zu entbehren.

2.2 Sozialgeschichte der Generationen

Die Bedeutung des Begriffs *Generationen* beruht auf der Allgegenwärtigkeit generationaler Ordnungen. Sowohl Erziehung, Bildung und Lernen als auch anthropologische Aspekte wie Geburt, Entwicklung und Tod spielen sich in Generationenverhältnissen ab (Liebau 1997, S. 17). Generationszugehörigkeit stellt neben Geschlecht, Ethnie und Schicht ein zentrales Ordnungskriterium dar. Das erlaubt es, historisch unterschiedliche Entwicklungen aufzuzeigen.

Zunächst wird eine definitorische Klärung, was Generationen überhaupt sind, vorgenommen (Kap. 1). Danach wird der Wandel der Beziehungen zwischen den Generationen nachgezeichnet (Kap. 2). Ferner werden Generationenkonflikte an den Beispielen der Jugendbewegung um 1900 und der 68er-Bewegung aufgezeigt und gefragt, inwieweit das sogenannte Verschwinden der Kindheit sowie Entstrukturierungsprozesse im Lebenslauf und zwischen den Generationen solche Konflikte verringern (Kap. 3). Abschließend (Kap. 4) werden Entwicklungslinien der Generationen in einer «multilokalen Mehrgenerationenfamilie» untersucht angesichts der Tendenz, dass vor allem die Frauen der «mittleren Generation» nicht mehr selbstverständlich zur Erziehung der Jüngeren und zur Pflege der Älteren zur Verfügung stehen.

1. Definitionen von Generation

Das griechische Wort *genos*, das die genealogische Abstammungslinie innerhalb eines Familienverbandes, die sogenannte *lineage* meint, verweist auf nur eine der Erklärungen des Generationenbegriffs. Neben dieser Definition wird der Terminus auch genutzt, um eine Gruppe von Menschen zu bezeichnen, die in einem gleichen Zeitraum – demselben Jahrgang oder zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt – geboren wurden bzw. um die Einstellungen jener Gruppenangehörigen zu beschreiben. Dieses Verständnis wurde in den 1920er Jahren von Karl

Mannheim entwickelt. Er differenziert den Generationenbegriff – wohl nicht zufällig nach dem Ersten Weltkrieg – als sozialwissenschaftliche Kategorie aus und definiert drei Elemente:

1. die gemeinsame Zugehörigkeit zu einer Altersgruppe, die er als Generationenlagerung bezeichnet,
2. den Generationenzusammenhang, der aus verbindenden Merkmalen wie etwa historischen Schicksalen erwächst, und
3. die Generationseinheit, die auf gemeinsamen Handlungsmustern basiert (Mannheim 1928).

Mannheim weist darauf hin, dass gerade in der Altersphase zwischen dem 17. und 25. Lebensjahr, in der die politische und gesellschaftliche Haltung der in westlichen Gesellschaften Heranwachsenden geprägt wird, der historisch spezifische Erlebniszusammenhang entscheidenden Einfluss auf die Identitätsbildung nimmt. Erst dieser Zusammenhang lässt aus «nur zeitlich zu unterscheidenden Altersgruppen Generationen als historisch definierte Erlebens- und Handlungseinheiten» entstehen (Liebau 1997, S. 21). Die Anhänger benachbarter Geburtsjahrgänge spüren demnach eine tiefe Verbundenheit aufgrund ähnlicher historischer oder lebensgeschichtlicher Umstände in der Jugendphase, beispielsweise eine Kriegsteilnahme, eine Wirtschaftskrise oder einen Gesellschaftsumbruch. Aber auch die Teilhabe an einem gemeinsamen Schicksal in späteren Lebensjahren kann diese Form der Verbundenheit hervorbringen (Hurrelmann/Bründel 2003, S. 85).

Der Generationenbegriff wird zunehmend erweitert. Im modernen Generationenbegriff tritt die ältere Bedeutung von *lineage* als familiäre und genealogische Abstammung qualitativ zurück, und es wird zwischen einer naturwissenschaftlichen Perspektive der «Vererbung» und einer kulturellen unterschieden, die einerseits die Differenz zwischen älterer und jüngerer Generation, andererseits die Gemeinsamkeiten von Geburtskohorten beschreiben soll (Weigel 2002, S. 189). Damit umfasst der kulturelle Generationenbegriff eine vertikale Dimension, die über Differenz strukturiert ist, und eine horizontale, bei der es wesentlich um Gemeinsamkeit geht. In allen Definitionsvarianten ist Generation jedoch eine relationale Kategorie, die auf ein Beziehungsverhältnis verweist. Dies gilt auch für das naturwissenschaftliche Verständnis. Zudem

ist Vererbung nicht nur eine biologische Kategorie, sondern auch ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital werden vererbt. Auf den Zusammenhang von sozialer Vererbung und Bildungserfolg über eine oder mehrere Generationen weist die neuere Bildungsforschung im Anschluss an die Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu hin (Fuchs 2007).

In der Geschichte der Pädagogik kann der Generationenbegriff auf eine ältere geisteswissenschaftliche Tradition zurückblicken. So spielte er schon bei Friedrich Schleiermacher (1826) eine Rolle, wenn dieser fragt: «Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?» Die Aufgabe der älteren Generation besteht Schleiermacher zufolge vor allem in der Weitergabe von Traditionen und der Sicherung des kulturellen Bestandes. Der älteren Generation kommt somit eine Vermittlungsfunktion zu, während die Jüngeren die Aufgabe der Aneignung übernehmen. Zugleich verknüpfte Schleiermacher die Generationendifferenz mit der Geschlechterdifferenz: In einer ersten Periode sollen beide Geschlechter gemeinschaftlich von der Mutter erzogen werden, darauf folgt eine zweite, staatlich verantwortete – und von Männern dominierte.

Der Generationenbegriff wird in der Folge eine der zentralen Kategorien der Pädagogik. Walter Benjamin definierte 1928 – im gleichen Jahr, in dem Mannheim den Generationenbegriff soziologisch entfaltete – die Pädagogik insgesamt als «Ordnung des Generationenverhältnisses». Er formulierte: «Ist nicht Erziehung vor allem die unerlässliche Ordnung des Verhältnisses zwischen den Generationen?» (1928, S. 125).

In der modernen Pädagogik wird der Generationenbegriff zumeist gebraucht, um das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern und die damit zusammenhängenden Erziehungsvorstellungen und -ziele, aber auch die Einstellungen und etwaigen Spannungen, die aus dieser Beziehung entstehen, zu charakterisieren (Zirfas/Wulf 2004, S. 409). Auch der Familienbegriff ist über die Generationendifferenzierung zu definieren. Nach Rosemarie Nave-Herz kann von Familie in kulturübergreifender Perspektive nur dann gesprochen werden, wenn es sich um mindestens zwei Generationen handelt (Nave-Herz 2002, S. 5 f.).

2. Wandel pädagogischer Generationenverhältnisse

Im Alltagsverständnis wird häufig zwischen drei Generationen unterschieden: der jüngeren, der mittleren und der älteren bzw. alten Generation. Diese Unterteilung in drei Generationen ist eng mit dem sogenannten Normallebenslauf und seinen drei Phasen Kindheit, Erwachsenenstatus und Alter sowie mit bestimmten Familienbildern von Großeltern, Eltern und Kindern bzw. Enkeln verbunden. Diese spezifischen Vorstellungen sind dabei keineswegs so alt, wie häufig unterstellt, sondern bildeten sich erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts im Bürgertum heraus. Sie waren zugleich mit einem ganz bestimmten Modell geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung verbunden, das von der historischen Forschung als «konstitutiver Ungleichheitssockel der bürgerlichen Gesellschaft» bezeichnet worden ist (Kocka 1988, S. 9). Dieses zeichnete sich dadurch aus, dass Frauen wie Kinder von der Erwerbstätigkeit freigesetzt waren und die Frau für den Reproduktionsbereich, die private Sphäre des Hauses, die emotionale Beziehung zu den Kindern sowie für die Erziehung der kleinen Kinder zuständig war. Der Mann hingegen war für die Erwerbstätigkeit verantwortlich und der Sphäre der Öffentlichkeit zugeordnet (Rosenbaum 1975).

Die Freisetzung der Kinder von Arbeit war dabei zugleich konstitutives Moment eines Moratoriums (vgl. Zinnecker 2000), das Kindheit überhaupt ermöglichte und sie pädagogisierte: Kindheit wird als Zeit des Lernens und der Entwicklung verstanden, sie wird zur Schulkindheit und zudem im 19. und 20. Jahrhundert zunehmend verrechtlicht (Baader 2004).

Schaut man genauer auf die Familienkonstellationen und das Ideal der bürgerlichen Familie, so lassen sich bis heute sowohl tradierende als auch transformierende Entwicklungen aufweisen. Zwei Aspekte sollen im Folgenden etwas näher beleuchtet werden, nämlich die durch Familienumstrukturierungen bedingten Veränderungen der Aufwuchsbedingungen sowie die Verschiebungen im Geschlechterverhältnis.

2.1 Quantitative Veränderungen im Generationenverhältnis führen zu qualitativen Änderungen der Aufwuchsbedingungen

Zu dem Wandel der Kindheitsvorstellungen haben entscheidend die demographischen Veränderungen, welche insbesondere im 19. Jahrhundert einsetzten, beigetragen. Dazu gehören durch die verbesserten hygienischen und medizinischen Bedingungen der Rückgang der Säuglingssterblichkeit⁴ auf der einen, die Verlängerung der Lebenserwartung auf der anderen Seite. Beides führte zu deutlichen Veränderungen der Generationenverhältnisse. Mit dem Rückgang der Säuglingssterblichkeit konnte das einzelne Kind eine größere Bedeutung erfahren – erkennbar z. B. daran, dass das 20. Jahrhundert von der Reformpädagogin Ellen Key (1849–1926) zum «Jahrhundert des Kindes» (1902/2000) erklärt wurde. Verbunden war dies mit einer gezielten Empfängnisverhütung, die unter der Bezeichnung Malthusianismus vor allem in Frankreich publik gemacht wurde. Um 1900 entstanden außerdem bio- und bevölkerungspolitische Konzepte der Steuerung des generativen Verhaltens durch Eugenik, die auch von sozialen Bewegungen sowie von der Frauenbewegung propagiert wurden (Allen 2006). So schlug etwa Ellen Key vor, durch Eugenik und veränderte Erziehung, die insbesondere in den Händen von Frauen liegen sollte, der «Heiligkeit der Generation» Rechnung zu tragen und so zur Höherentwicklung der Menschheit beizutragen (Key 1902/2000; vgl. auch Andresen/Baader 1998). Eugenische Konzepte fanden wenig später in der Vernichtungspolitik der Nationalsozialisten ihre rassenpolitisch akzentuierte Ausprägung.

Der heute verbreitete Mythos der vormodernen Großfamilie wurde erst im 20. Jahrhundert als Mehrgenerationenfamilie gelebte Wirklichkeit, da diese nun durch die längere Lebensdauer möglich wurde. Noch im 18. Jahrhundert betrug das durchschnittliche Lebensalter 35 bis 40 Jahre, während es heute bei deutlich mehr als 70 Jahren liegt. Allein von den 1950er Jahren bis heute stieg das Durchschnittsalter der Männer um zwölf auf 76 Jahre und das der Frauen um dreizehn auf 82 (Statistisches Bundesamt; Bundesministerium für Familie 1995). Seit dem 19. Jahrhundert, insbesondere seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs wuchs damit die Wahrscheinlichkeit für Mehrgenerationenfamilien kontinuierlich. Durch die «gelebte Großelternschaft» verlängert sich die gemeinsame

Lebenszeit von Kindern, Eltern und Großeltern. Im 18. Jahrhundert waren die Kinder beim Tod der Eltern etwa 22, heute sind sie rund 55 Jahre alt. Enkel erleben ihre Großeltern gegenwärtig im Durchschnitt bis zum 28. Lebensjahr.

Der Geburtenrückgang, ein gesamteuropäisches Phänomen, verstärkte sich in den 1960er Jahren – auch als Folge der Einführung der «Pille», die eine gezielte Familienplanung nahezu perfektionierte. In den meisten europäischen Ländern bewegt sich die Geburtenrate seitdem relativ konstant unter zwei Kindern pro Frau, in Deutschland liegt sie gegenwärtig bei etwa 1,3. Aufgrund der niedrigen Geburtenrate wandelte sich die «Bevölkerungspyramide»: In den 1950er Jahre stand sie auf einer breiten Nachwuchsbasis, seitdem sank die Gruppe der unter 20-Jährigen, während die der über 65-Jährigen stetig anstieg und weiterhin ansteigt (Jugend 2006, S. 11). Die quantitative Verschiebung des Generationenverhältnisses wirft massive Probleme für den sogenannten Generationenvertrag auf, wonach die am Erwerbsleben teilnehmende Generation die Renten der nicht mehr Erwerbstätigen finanziert.

Von Bedeutung für das gewandelte Generationenverhältnis ist auch die Rückläufigkeit von Mehrkinderfamilien; die Zahl derjenigen Kinder, die mit mehr als einem Geschwister aufwächst, nimmt ab. Dieser Wandel führt zu einer quantitativen Veränderung der Altersgruppen innerhalb der Familie. Lebten vor ca. 150 Jahren noch vier Kinder und ein bis zwei Großeltern in einer Familie, so steht heute eine kleine Kinderzahl (ein bis zwei Kinder) einer großen Anzahl älterer Familienmitglieder (zwei bis vier Großeltern, eventuell auch Urgroßeltern) gegenüber. Kinder nehmen also im Zuge des Geburtenrückgangs nicht nur eine gesellschaftliche, sondern auch eine familiäre Minoritätenstellung ein. Der Umstand, dass Familien durch die verlängerte Lebenserwartung zwar vertikal über mehrere Generationen wachsen, aber horizontal durch Geburtenrückgang und weniger Mehrkinderfamilien abnehmen, wird als «Bohnenstangeneffekt» bezeichnet.

Mit diesen Veränderungen hat sich das Generationenverhältnis auch qualitativ stark gewandelt. So war es zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch durchaus üblich, die Elterngeneration zu «siezen», und der dominante familiäre Erziehungsstil wurde als «Befehlshaushalt» beschrieben,

während am Ende des 20. Jahrhunderts von der «Verhandlungsfamilie» die Rede ist (Nave-Herz 2002, S. 68 ff.).

Unterstützt wurde dieser Wandel auch durch einen Ausbau der Rechte von Frauen und Kindern bzw. durch einen schrittweisen Abbau des rechtlichen Vatervorrangs. Bis Mitte der 1970er Jahre durfte eine Frau in der BRD laut § 1356 des BGB nur dann erwerbstätig sein, wenn dies mit ihren «Pflichten in Ehe und Familie vereinbar» war. Das neue Eherecht dagegen sieht eine Pflicht beider Eltern gegenüber den Kindern vor. Diese Enthierarchisierung des Geschlechter- wie des Generationenverhältnisses führte zu liberaleren Umgangsmustern zwischen Eltern und Kindern. Untersuchungen zum Eltern-Kind-Verhältnis seit der Nachkriegszeit kommen zum Ergebnis, dass Eltern heute stark um ein «kindgerechtes» und «kindzentriertes» Verhalten bemüht sind. Der neue Verhandlungsstil bringt zugleich eine frühe Selbständigkeit von Kindern und die Zumutung, eigene Entscheidungen zu treffen, mit sich. Heutigen Kindergenerationen werden im Vergleich zu vorausgegangenen mehr Handlungs- und Entscheidungsspielräume zugewiesen. Die Leitnorm «Erziehung zur Selbständigkeit», die sich durch den Respekt vor kindlichen Interessen und die Ablehnung körperlicher Strafen auszeichnet, hat sich in über zwei Drittel aller Familien durchgesetzt. Das «Miteinander-Reden» gilt für modernisierte Eltern-Kind-Verhältnisse generell als Norm (ebd., S. 69).

Da Kinder heute nicht mehr wie früher – bis zur Bismarck'schen Sozialgesetzgebung Ende des 19. Jahrhunderts – als individuelle Altersversorgung fungieren, sondern eher sogar ein finanzielles Risiko für die Elterngeneration darstellen, wird die Entscheidung für oder gegen eine Nachkommenschaft bewusst gefällt. Dies führt dazu, dass der Nachwuchs einen «Seltenheitswert» bekommt und in ihn besonders investiert wird – hierbei handelt es sich um «Zeit, Geld und Zuwendung, ökonomisches, soziales, kulturelles und «emotionales» Kapital» (Liebau 1997, S. 28). Kinder erfüllen auch psychische Bedürfnisse der Eltern, die empirische Forschung spricht hier von «Selbstentfaltungswertvorstellungen» (Nave-Herz 2002, S. 67).

2.2 Wandel des Geschlechterverhältnisses

Das im Bürgertum entstandene deutsche Kindheitsbild ist eng mit Vorstellungen von Mütterlichkeit sowie mit der Trennung von Privatheit und Öffentlichkeit verbunden, wonach für die frühe Kindheit primär die Mutter im Privatraum der Familie zuständig ist. Das spiegelte sich in einer starken Skepsis gegenüber einer öffentlichen Kinderbetreuung in der alten Bundesrepublik. Auf institutioneller Ebene findet diese Sicht ihren Niederschlag darin, dass die Einrichtungen des Vorschulbereichs lange zum Fürsorgesystem und nicht zum öffentlichen Bildungssystem gehörten – eine Entscheidung, die mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 gefällt wurde und erst in allerjüngster Zeit kritisch befragt wird (Baader 2004, 2007).

Beides steht einer Emanzipation von Frauen durch Erwerbstätigkeit im Weg. Diese aber entwickelte sich kontinuierlich und ist auch deutlich mit dem steigenden Bildungsstand von Frauen verbunden:

Bereits im 18. und 19. Jahrhundert gibt es einen Zusammenhang zwischen Bildungsstand und niedrigerer Geburtenrate. Die Bildungsexpansion und die Zunahme weiblicher Erwerbstätigkeit sind gleichfalls wichtige Gründe für den Geburtenrückgang seit den 1960er Jahren. Die Emanzipationskonzepte der zweiten Frauenbewegung in den 1970er Jahren haben das Problem der Vereinbarkeit von Beruf und Familie aufgeworfen. Nach wie vor haben sich die Arbeitsmarktstrukturen aber den gewandelten Gegebenheiten nicht oder nur ungenügend angepasst: Arbeitszeiten bleiben größtenteils unflexibel, die Kinderbetreuung ist nur begrenzt gewährleistet, und auch die Forderung nach Mobilität und Flexibilität ist mit der Familienorganisation schwer zu vereinbaren (Onnen-Isemann 2005). In der ehemaligen DDR stellte sich die Situation anders dar: Ein besser ausgebautes System der öffentlichen Kinderbetreuung sowie eine Reihe staatlicher Unterstützungsmaßnahmen, die Frauen die Vereinbarkeit erleichtern sollten, führten zu einer höheren Geburtenrate.

Die Zunahme weiblicher Erwerbstätigkeit kollidiert mit dem traditionellen Familienmodell vom Vater als Ernährer und von der Mutter als Hausfrau. Eine Veränderung des Geschlechterverhältnisses betrifft also zugleich die Väter – damit wird deutlich, dass Frauen allein das Verein-

barkeitsproblem nicht lösen können. Vaterschaft befindet sich folglich ebenfalls im Wandel (Bereswill/Scheiwe/Wolde 2006).

Das bürgerliche Familienbild mit dem Vater als Ernährer ging davon aus, dass der Vater zwar innerhalb der Familie primär abwesend war, dennoch im Erziehungsprozess, insbesondere für die Erziehung des männlichen Nachwuchses, eine entscheidende Rolle spielte (Wild 1987). Talcott Parsons (1968a, S. 66) beschrieb die Rollendifferenzierung der Eltern als funktional notwendig für die Gesellschaft: Dem Mann komme die instrumentelle, der Frau die emotionale Funktion zu, wobei der instrumentellen Funktion mehr Gewicht beigemessen wurde.

Allerdings blieb dies keineswegs unwidersprochen: Während die Beteiligung des Vaters am Erziehungsprozess in der Familie im 19. und 20. Jahrhundert immer marginaler (Schütze 1988) wurde, gab es vor allem nach den beiden Weltkriegen im 20. Jahrhundert eine Auseinandersetzung über die abwesenden Väter, die sich jeweils in einem Buch mit dem Titel «Die vaterlose Gesellschaft» niederschlug (Federn 1919; Mitscherlich 1965). Auch ein berühmtes literarisches Dokument, Kafkas «Brief an den Vater» (1919), ist Ausdruck der Kritik an der Vätergeneration.

Seit den 1990er Jahren lässt sich eine grundsätzlichere Debatte um Väter und Vaterschaft beobachten, die nicht zuletzt durch die Gen- und Reproduktionstechnologien sowie die damit verbundenen Möglichkeiten der künstlichen Befruchtung angestoßen wurden. Einerseits reduziert diese Entwicklung die Bedeutung des Mannes für die generationelle Reproduktion und verstärkt damit die Emanzipationsbestrebungen von Frauen und die Enthierarchisierung des Geschlechterverhältnisses. Andererseits wird in der Debatte, unterstützt durch psychologische wie pädagogische Argumente, der verstärkte Einbezug der realen Väter in den Erziehungsprozess gefordert.

Der Wandel der gesellschaftlichen Rolle des Vaters zeigt sich dabei z. B. in der Reform des Kindschaftsrechts von 1998, das nach Trennung und Scheidung ein Umgangsrecht sowie eine Umgangspflicht für beide Elternteile vorsieht. Auch die Position des Vaters gegenüber seinen nicht-ehelichen Kindern wurde deutlich gestärkt.

Derzeit bewegt sich die Diskussion um die Bedeutung des Vaters für die Familie und die Erziehung im Spannungsverhältnis von alter Er-

nährerrolle, neuen Erwartungen und Männlichkeitsstereotypen (Baader 2006). Es sind vor allem Männer und Frauen des akademischen Mittelstandes, die für eine stärkere Teilhabe von Männern am Erziehungsprozess votieren; eine Ausweitung dieser Entwicklung auf alle sozialen Milieus ist jedoch unverkennbar. Gleichwohl dreht sich die öffentliche Debatte um die Familie nach wie vor stark um die Funktion der Mütter, auch wenn das seit 2007 eingeführte Elterngeld, bei dem nach schwedischem Vorbild zwei Monate länger gezahlt wird, falls auch der Vater zu Hause bleibt, Ausdruck des familienpolitischen Willens ist, Väter mehr an den gesellschaftlichen Fürsorge- bzw. *care*-Aufgaben zu beteiligen.

3. Generationenauseinandersetzungen

Nimmt man das sozialwissenschaftliche Generationsverständnis, wie es oben in Anlehnung an Mannheim skizziert wurde, zum Ausgangspunkt, dann geht es weniger um die Frage nach Veränderungen der familiären Konstellationen als um Generationskonflikte zwischen Gruppierungen, die unterschiedlichen Generationen angehören.

Eine verstärkte Herausbildung der Lebensphase Jugend lässt sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts beobachten. Ähnlich wie das spezifisch moderne Verständnis von Kindheit mit dem Prozess der Scholarisierung zu tun hat, hängt die Entstehung der Jugendphase mit verlängerten Schul- und Ausbildungszeiten, also gleichfalls mit der Strukturierung des Lebenslaufs durch Institutionen zusammen. Eine verlängerte und intensivierte Scholarisierung im Verlauf des 20. Jahrhunderts lässt sich in vielen europäischen Ländern beobachten. Durch diese gemeinsam in Institutionen verbrachte Zeit von Gleichaltrigen entstehen Gleichaltrigenkulturen, die sogenannten *peer cultures*, in denen Kinder und Jugendliche einer Generation symmetrisch interagieren. Peergroups gewinnen damit Relevanz gegenüber der Einflussnahme der Älteren auf die Jüngeren (vgl. Youniss 1994) – eine gerade für die pädagogische Profession häufig schwer zu akzeptierende Erkenntnis.

Zwei Aspekte dieser Generationsbeziehungen sollen im Folgenden genauer betrachtet werden. Zum einen geht es um die Konstitution von

Generationen, die nicht mehr – wie in Schleiermachers Vorstellung vorgesehen – sich die Werte und Lebensweisen der Älteren aneignen, sondern die aufbegehren und Neues – eben auch eine neue Erziehung – fordern. Zum anderen stellt sich mit der Entwicklung der neuen Technologien die Frage nach dem sogenannten Verschwinden der Kindheit, der Entstrukturierung der Jugendphase und dem Zusammenwachsen der Generationen.

3.1 Jugendbewegung um 1900 und die 68er-Revolute:

Generationenkonflikte

Die Herausbildung, Thematisierung und Selbstthematization von Jugend schlug sich schon in der deutschen Jugendbewegung nieder, die 1896 ihren Ausgang nahm und 1901 zum organisatorischen Zusammenschluss männlicher Jugendbewegter im «Wandervogel» führte. Weibliche Jugendliche zogen später nach und gründeten 1905 den «Bund der Wanderschwestern». Die Jugendbewegung zielte auf das Zusammensein von Jugendlichen jenseits von Familie und Schule, auf gemeinsame Aktivitäten und gemeinsam verbrachte Zeit sowie auf das Prinzip der Selbstorganisation. 1913 versammelten sich einige tausend Jugendliche auf dem sogenannten Freideutschen Jugendtag auf dem Hohen Meissner. Hier gab sich die Jugendbewegung den Slogan «Mit uns zieht die neue Zeit», in der sie ihr Recht auf Selbstbestimmung und Selbstverantwortung festhielt. In diesem Motto drückte sich zugleich eine Kritik an der älteren Generation und den verkrusteten Strukturen der wilhelminischen Gesellschaft aus. Nach dem Ersten Weltkrieg organisierte die Jugendbewegung sich straffer und paramilitärischer (Koebner 1985). Die Jugendbewegung war Ausdruck eines Generationenkonflikts, der insbesondere die Weimarer Republik geprägt hat. Viele der existenziellen Konflikte der Weimarer Republik hingen mit generationalen Gegensätzen zusammen (Peukert 1987).

Nie davor und nie danach hatte die junge Generation der unter 25-Jährigen einen so hohen Anteil an der Bevölkerung. Durch die verbesserten hygienischen Verhältnisse sank die Kindersterblichkeit, während die Bevölkerungsverluste durch den Ersten Weltkrieg ausschließlich zu

Lasten der älteren Bevölkerung ausfielen. Den gemäßigten Parteien gelang es nicht, die Jugend politisch einzubinden, und die politischen Eliten waren ungewöhnlich alt. Auch die Konflikte zwischen den Parteien des linken Spektrums (KPD und SPD) auf der einen, der NSDAP sowie den älteren nationalistischen Parteien DNVP und DVP auf der anderen Seite lassen sich als Generationenkonflikte beschreiben. Hinzu kam, dass die junge Generation durch permanente Wirtschaftskrisen bis zur Weltwirtschaftskrise, durch Inflation und Arbeitslosigkeit nicht in den Arbeitsmarkt integriert werden konnte.

Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus war ein wichtiges Element der nächsten Welle des Generationenkonflikts um 1968 in Deutschland. Zwar handelte es sich bei der 68er-Bewegung um ein internationales Phänomen, das etwa zeitgleich in Deutschland, Frankreich, Italien, den USA sowie in anderen Ländern stattfand. In Deutschland ging es dabei jedoch insbesondere um einen «jugendkulturellen Bruch mit der Nazivergangenheit der Eltern» (Bude 2001, S. 134; vgl. auch Arbeitsgruppe «Wandel der Sozialisationsbedingungen ...» 1991; Zeiher 2000).

Die deutsche Protestbewegung, die wesentlich von einer akademischen Jugend getragen wurde und das Verdikt «Trau keinem über dreißig» hervorbrachte, hatte auch eine pädagogische Dimension, die vor allem in der Kinderladenbewegung ihren Ausdruck fand (Baader 2008). Die Frage nach der «Erziehung» war in der Kritik der 68er an der älteren Generation tonangebend. Durch die Rezeption der Kritischen Theorie, insbesondere der «Studien zum autoritären Charakter» von Theodor W. Adorno (1973b), sah man die Gründe für die Unterstützung des Faschismus wesentlich in durch Erziehung hervorgebrachten autoritären Charakterstrukturen. Diese wurden von den 68er-Akteuren und -Akteurinnen sowohl bei der Elterngeneration als auch bei der eigenen Generation diagnostiziert. Bei der Generation der eigenen Kinder hingegen sollte durch veränderte Erziehungspraxen von Anfang an die Herausbildung jener autoritären Charakterstrukturen verhindert und stattdessen zu Mündigkeit, Ich-Stärke und Widerstand erzogen werden. In der Kinderladenbewegung wurde das Verhältnis zwischen der erziehenden Generation und der nachfolgenden enthierarchisiert. Kinder galten

als gleichwertig, und ihre Äußerungen fanden Berücksichtigung. Dass diese neuen Erziehungsziele der antiautoritären Bewegung wiederum zu Generationenkonflikten führten, zeigte sich u. a. an der Ablehnung der älteren Generation gegenüber der Kinderladenpraxis.

Auch für die Protestbewegung von 1968 gilt, dass die Forderungen nach veränderten Generationen- und Erziehungsverhältnissen unmittelbar mit einem veränderten Geschlechterverhältnis verbunden waren, denn der Ruf nach veränderter Erziehungspraxis wurde auch mit der Emanzipation der Frauen und mit der Formel «das Private ist politisch» begründet. Zugleich hatte in dieser Auseinandersetzung von Frauen mit Männern über den Stellenwert von und den Umgang mit der Kinder- und Erziehungsfrage die Neue Frauenbewegung eine ihrer Wurzeln.

Wird gegenwärtig davon ausgegangen, dass es – etwa unter Bezugnahme auf die Shell-Jugendstudien von 2002 und 2006 – in der deutschen Gesellschaft keine nennenswerten Generationenkonflikte gibt, so wird gleichwohl eine Generationendifferenz bzw. Fremdheit zwischen den Generationen insbesondere im Zusammenhang mit der Institution Schule immer wieder betont: «Deren und unsere Realität haben kaum Berührungspunkte», so die exemplarische Äußerung einer Lehrerin über ihre Schülerinnen im Rahmen einer empirischen Studie (Oechsle 2002, S. 157).

Die Generationendifferenz kam historisch auch immer dann zum Tragen, wenn politische Bewegungen ihre Hoffnungen auf die nachfolgende Generation setzten. Diese müssen jedoch enttäuscht werden, weil die jüngere Generation immer ihre eigenen Probleme in Angriff nehme und nicht die der vorherigen Generation (Hagemann-White 1998, S. 27–41).

3.2 «Verschwinden der Kindheit»?

In der Öffentlichkeit und den Wissenschaften wird seit einigen Jahrzehnten unter dem Stichwort «Wandel des Generationenverhältnis» auch darüber diskutiert, inwiefern im Zuge der Modernisierung die «ältere» Generation zunehmend ihren Wissensvorsprung insbesondere im technologischen bzw. Medienbereich verliert. Bei dieser Debatte

geht es um bereichsspezifische Kompetenzen; so sind Heranwachsende medienkompetenter und eher in der Lage, sich den rasch wandelnden technologischen Entwicklungen anzupassen. Dieser Zusammenhang wird zugleich unter dem Aspekt des «Verschwindens der Kindheit» diskutiert, einer These, die in den 1980er Jahren von dem Medienökologen Neil Postman im Zuge der Medialisierung aufgestellt wurde. Dadurch, so Postman, dass sich das Fernsehen als Massenmedium an alle Menschen gleichermaßen richtet und im Gegensatz zur Literalität keine besonderen, altersbedingten Kompetenzen zur Nutzbarkeit erfordert, würden die Grenzen zwischen Kindern und Erwachsenen verschwinden, da Kinder uneingeschränkt am Leben der Erwachsenen und ihren «Geheimnissen» partizipieren könnten (Postman 1987).

Aber auch im Bereich der Lebenswelten und der Alltagsgestaltung sowie der Freundschafts- und Beziehungserfahrungen würden sich, so Klaus Hurrelmann, die Generationen immer weiter annähern. Vor diesem Hintergrund wurde in den letzten Jahren immer wieder diskutiert, ob die Kindheit ihren «Schonraumcharakter» verloren hat. Viele Kinder würden unter dem Druck einer leistungsorientierten Früherziehung stehen und schon im Grundschulalter einen erbarmungslosen Wettbewerb um günstige Ausgangssituationen im Schulbereich erleben. Hurrelmann überträgt hier seine These von der Entstrukturierung des Lebenslaufs auf die Kindheit (Hurrelmann/Bründel 2003; Hurrelmann 2002b, 2003) und verbindet dies mit der Behauptung, dass Kinder heute wieder zu kleinen Erwachsenen würden. Möglicherweise verschwindet jedoch – anders als Hurrelmann das betont – nicht die Kindheit, sondern greift ein mit «Jugendwahn» verbundenes Konzept von Erwachsenensein im Zuge lebenslanger Lernzwänge immer weiter um sich. Die Strukturmerkmale moderner Kindheit hingegen – die Freisetzung von der Erwerbstätigkeit sowie die Scholarisierung – die sich ausgehend vom Bürgertum seit dem 18. Jahrhundert zunehmend durchgesetzt haben, bleiben in Deutschland weiterhin erhalten und werden sogar intensiviert.

4. Fazit und Ausblick

Gen- und Reproduktionsmedizin tragen zu einer immer präziseren Planbarkeit des generativen Verhaltens bei, die sich historisch seit dem 19. Jahrhundert beobachten lässt. Durch den damit einhergehenden Geburtenrückgang haben Kinder zunehmend einen Minoritätenstatus innerhalb einer immer älter werdenden Gesellschaft. Es bleibt abzuwarten, ob sich dieser Zustand durch Zuwanderung in den nächsten Jahrzehnten ändern wird – immerhin weist heute schon jede/r dritte Jugendliche in der Großstadt einen Migrationshintergrund auf. Zugleich sind mit dem Thema Migration neue Herausforderungen verbunden. In diesem Zusammenhang stoßen westeuropäische Familienvorstellungen zum Teil auf differierende Familienkonzepte von Migrant*innen, die vereinfachend als «vormodern» deklariert werden.

Das heutige Generationenverhältnis ist durch die multilokale Mehrgenerationenfamilie geprägt. Auch wenn die einzelnen Generationen nicht unter einem Dach leben, existieren starke Solidaritätsbindungen. Deutschland ist eine wenig mobile Gesellschaft, in der 50 bis 60 Prozent der Älteren nahe bei ihren Kindern leben und regelmäßig Kontakt haben (Birkenstock/Hannover/Kura 2006, S. 14). Für die 70- bis 85-Jährigen spielen immaterielle Hilfeleistungen der Jüngeren eine große Rolle. Materielle Transfers finden eher in umgekehrter Richtung statt (Schweppe 2007, S. 273). Insgesamt wird das Verhältnis zwischen den Generationen gegenwärtig als partnerschaftlich beschrieben. Im Zuge der Modernisierung hat sich sowohl das Generationen- wie das Geschlechterverhältnis gewandelt, wenn auch Studien immer wieder belegen, wie stark sich die traditionelle geschlechtsspezifische Arbeitsteilung innerhalb der Familie hält – trotz der Diskussion über Individualisierung und Pluralisierung (Koppetsch/Burkart 1999). Die große Herausforderung im Generationenverhältnis liegt in der Pflege immer älter werdender Menschen. Die gegenwärtige Familien-, Sozial- und Arbeitsmarktpolitik orientiert sich nach wie vor an jenem Normallebenslauf mit seiner Dreiteilung in Kind-, «Teilhaber-» und Rentnerdasein. Als Alternative schlagen Wissenschaftler sogenannte Optionszeiten vor, um die durch die längere Lebenserwartung gewonnenen Jahre zu nutzen. Dies würde

dazu führen, dass die Menschen im Alter länger arbeiten und andererseits die heute mit 45 Jahren am Stück veranschlagte erwerbstätige Teilhabezeit durch Phasen, in denen die Männer und Frauen der mittleren Generation für die Erziehung der jüngeren Generation oder die Pflege der älteren Generation zur Verfügung stehen, unterbrochen werden könnte (Birkenstock/Hannover/Kura 2006). Insgesamt kann festgehalten werden, dass es gegenwärtig Ungleichzeitigkeiten und damit Passungsprobleme zwischen dem Wandel der Generationen- und Geschlechterbeziehungen einerseits, dem System öffentlicher Institutionen andererseits gibt. Festzuhalten bleibt jedoch auch, dass Erziehung nur aufgrund angebbarer Distanz zwischen den Generationen stattfinden kann, auch wenn die klaren Grenzen zwischen den Generationen zunehmend durch Verschiebungen und Entstrukturierungen verschwinden.

Anmerkung

- 1 Noch im 18. Jahrhundert erreichte nur die Hälfte aller Geborenen das Erwachsenenalter (Burguière/Lebrun 2005, S. 15 f.). In der Mitte des 20. Jahrhunderts starben 0,9 Prozent aller Säuglinge im ersten Lebensjahr, bis zum Jahr 2006 verringerte sich diese Zahl auf unter 0,3 Prozent.

2.3 Entwicklung der Bildungsplanung in der Bundesrepublik

Das deutsche Bildungswesen hat Züge eines Großunternehmens, welches vom Staat unterhalten und gesteuert wird. Dieses System besteht aus vielen einzelnen Institutionen, in denen – nehmen wir exemplarisch einen großen öffentlichen Bildungsbereich heraus, die Schulen – von Lehrkräften für Schülerinnen und Schüler Lernprozesse initiiert werden.

Allein mit Blick auf die öffentlichen allgemeinbildenden Schulen handelt es sich zum Schuljahr 2005/06 um knapp 37 000 einzelne Einrichtungen, in denen 946 000 Lehrkräfte (gezählt als Personen, nicht als Vollzeitstellen) tätig sind, die sich um die Lernentwicklung von 9,4 Millionen Schülerinnen und Schülern bemühen (Statistisches Bundesamt 2006, S. 22).

Dass damit eine erhebliche Planungsaufgabe verbunden ist, damit in jeder Bildungsinstitution die richtigen Lernenden mit den richtigen Lehrenden an einem relevanten Lernstoff arbeiten, ist augenscheinlich. Gleichzeitig sind Schulen – wie alle Bildungseinrichtungen – Teile der Gesellschaft und haben damit sich wandelnde Aufgaben zu erfüllen, je nach den aktuellen gesellschaftlichen Bedürfnissen und Ansprüchen: Im Fall eines erwartbaren Schülerzahlenrückgangs – der aktuell bevorsteht, aber regional höchst unterschiedlich ausfällt – müssen eventuell Lerngruppen zusammengelegt oder Schulstandorte geschlossen werden. Eine veränderte Bildungsnachfrage – ungebrochen in Deutschland mit einem Trend in Richtung höherer Bildungsabschlüsse – bedingt ein gegenüber den Vorjahren verändertes Angebot an Klassen, Schulen und Schulformen. Zieht man zudem ins Kalkül, dass sich seit PISA auch die inneren Ansprüche an die Schule erheblich gewandelt haben, wird deutlich, welch vielschichtige Dimensionen mit der Planungs- und Entwicklungsaufgabe im Schulbereich verbunden sind. Dasselbe ergibt sich auch für die übrigen Bereiche des Bildungswesens.

In der BRD hat sich ein umfassendes bildungspolitisches System zur

Abstimmung der divergierenden Interessen entwickelt, in dessen Rahmen vielfältige Instanzen und Gremien beteiligt werden, indem sie Planungs- und Entwicklungsaufgaben übernehmen. Der folgende Beitrag versucht zu klären, auf welche Art und Weise der Staat seinem grundgesetzlichen Auftrag zur Planung und Entwicklung in den Bereichen des Bildungswesens nachgeht und an wen und in welcher Weise er dabei seine Zuständigkeiten delegiert.

Ein Hauptmerkmal ist der *Kulturföderalismus* (vgl. auch Füssel in diesem Band), der in Deutschland eine lange Tradition hat, die zurückreicht vor die Gründungsphase der Bundesrepublik. Nach dem Zweiten Weltkrieg, besonders in den 1970er Jahren, gab es eine längere Phase von Versuchen gesamtstaatlicher Bildungsplanung, die aus heutiger Sicht als gescheitert angesehen werden können. Seit Mitte der 1990er Jahre kommt in der Folge der Rezeption der internationalen Schulleistungsstudien eine grundlegende Veränderung im Zuständigkeitsbereich der Akteure zum Tragen: Während von der Bildungsverwaltung im Bereich der Schulen¹ mehr und mehr Detailregelungen und Regelungszuständigkeiten im Bereich der Inputsteuerung zugunsten von Kontrollen *am Ende* von Bildungslaufbahnen über Kompetenzfestlegungen und Überprüfungen abgegeben werden, erhalten die einzelnen Bildungsinstitutionen einen größeren planerischen und entwicklungsbezogenen Freiraum (Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001). Die Chronologie dieser Entwicklung seit Beginn der Gründung der Bundesrepublik wird in Kapitel 1 ausgebreitet.

In Kapitel 2 werden die Grundzüge des Kulturföderalismus mit seinen Planungsinstanzen vorgestellt, während Kapitel 3 entlang der unterschiedlichen Bildungsbereiche die geteilten Zuständigkeiten der Bildungsressorts beleuchtet. Diese Darstellungen beziehen sich auf den gesamten Bildungsbereich, während die folgenden Kapitel 4 und 5 – wie schon in dieser Einleitung – auf Verhältnisse im Schulbereich fokussieren. Es wird zuerst das Zusammenspiel von Schulträger und Schule beleuchtet, um zu zeigen, wie auf der örtlichen Ebene Planungen und Entscheidungen verlaufen (Kap. 4). Im 5. Kapitel schließlich geht es um ein konkretes Top-Down-Beispiel für Planung und Entwicklung im Bildungswesen, nämlich die Einführung zentraler Abschlussprüfungen in

Brandenburg. Der Beitrag schließt (Kap. 6) mit einem kritischen Blick auf die derzeit in Deutschland präferierte, zentral administrierte Planungs- und Entwicklungsstrategie und versucht, einen Weg in Richtung eines integrierten Qualitätsmanagements (Rolff 2004, S. 117) aufzuzeigen.

1. Von der gesamtstaatlichen Bildungsplanung zur Outputsteuerung im Bildungswesen: ein chronologischer Überblick

Schon in der frühen Nachkriegszeit fielen in den drei westlichen Besatzungszonen Deutschlands und in der sowjetischen Zone entgegengesetzte Entscheidungen über die politischen Grundlagen des Bildungswesens. Die 1946 im Westen gebildeten Länder knüpften staatsrechtlich an den Föderalismus im Kaiserreich und der Weimarer Republik an. Das Grundgesetz von 1949 bestimmt die Fortsetzung der traditionellen föderalen Ordnung insbesondere in den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Kultur. Die primäre Zuständigkeit für Gesetzgebung und Verwaltung in den genannten Bereichen, die sogenannte Kulturhoheit, liegt danach bei den Ländern.

Entscheidend für eine vergleichbare und gemeinsame Entwicklung des Bildungswesens in den Ländern nach 1945 war vor allem die Zusammenarbeit in der 1948 gegründeten *Kultusministerkonferenz* (KMK). Die Kultusministerkonferenz koordinierte von Anfang an Entwicklungen im Schulbereich, wofür insbesondere zwei Abkommen wegweisend waren: das Abkommen zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des allgemeinbildenden Schulwesens, das sogenannte Düsseldorfer Abkommen von 1955, und seine Neufassung im sogenannten Hamburger Abkommen von 1964 und 1971.

1.1 Bildungsgesamtplanung

Eine neue Etappe der bildungspolitischen Zusammenarbeit der Länder begann mit der 1963 von der Kultusministerkonferenz veröffentlichten Bedarfsfeststellung 1961 bis 1970 für Schulwesen, Lehrerbildung, Wissenschaft und Forschung, Kunst und Kulturpflege, auf deren Grundlage

ein Ausbau der Schul- und Studienplätze folgen sollte. Über die quantitativen Berichte und Prognosen hinaus hat die Kultusministerkonferenz zahlreiche Beschlüsse zur gemeinsamen Weiterentwicklung des Bildungswesens verabschiedet. Zur Umsetzung der Beschlüsse leiteten die Länder organisatorische und curriculare Reformen des Schulwesens (z. B. zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe) sowie Hochschul- und Studienreformen ein.

Anregungen zur Weiterentwicklung des Bildungswesens kamen u. a. auch vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953–1965). Der *Deutsche Bildungsrat* (1965–1975), der den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen ablöste, legte 1970 seinen Strukturplan für das deutsche Bildungswesen vor. Zur richtungsweisenden Institution für die Entwicklung des Hochschulbereichs wurde der 1957 durch ein Abkommen zwischen Bund und Ländern errichtete *Wissenschaftsrat*. 1970 wurde die *Bund-Länder-Kommission* für Bildungsplanung (BLK) als Gesprächsforum für alle Bund und Länder gemeinsam berührenden Fragen des Bildungswesens gegründet. 1975 erhielt sie durch die Rahmenvereinbarung Forschungsförderung zusätzliche Aufgaben, und die Bezeichnung wurde entsprechend in Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung geändert. Der 1973 von der BLK verabschiedete Bildungsgesamtplan berücksichtigte auch den Strukturplan des Deutschen Bildungsrats und die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zum Hochschulwesen und stellte den ersten Gesamtplan für das Bildungswesen in der Bundesrepublik dar.

Wegen der fehlenden Übereinstimmung der politisch Verantwortlichen in wichtigen Fragen der Bildungsplanung (z. B. zur Sekundarstufe I und der Lehrerbildung) und fehlender Mittel in den Haushalten der Länder wurde die 1977 begonnene Fortschreibung des Bildungsgesamtplans 1982 eingestellt. Spätestens damit ist deutlich geworden, dass auf diese Art und Weise eine Bildungsgesamtplanung in Deutschland als gescheitert anzusehen ist.

Ein bedeutsames Beispiel hierfür ist sicherlich die Gesamtschule, die als Modellversuch – vom deutschen Bildungsrat empfohlen und durch die KMK bekräftigt – in allen Bundesländern umgesetzt, aber anschließend nur in einigen als Regelschule verankert wurde. Dieser realisierte

Weg widersprach der eigentlichen Idee der Gesamtschule, die gegliederte Sekundarstufe vollständig aufzuheben. Dadurch haben sich – entgegen der ursprünglichen Planungsabsicht – erhebliche Widersprüche zwischen der Realisation und den pädagogischen Zielsetzungen dieser Schulform ergeben.

In der Folge des Scheiterns der gesamtplanerischen Ansätze geriet fortan die einzelne Institution mit ihren je individuellen Kontextbedingungen in den Blickpunkt, um Qualitätsverbesserungen zu initiieren. Im Schulbereich war dies der Impuls für die «Einzelschule als Motor der Entwicklung». Für diese Perspektive sprachen die Ergebnisse zahlreicher empirischer Untersuchungen, die nachgewiesen haben, dass sich die Qualität schulischer Arbeit nur entwickeln und verbessern kann, wenn die Akteure innerhalb der Schule dies wollen und sie dabei unterstützt werden.

1.2 Nach 1990

Nach dem Einigungsvertrag von 1990 haben die fünf ostdeutschen Länder das Bildungswesen neu geregelt: Sie richteten Kultus- und Wissenschaftsministerien ein, die 1990 der Kultusministerkonferenz beitraten, um im Rahmen der Selbstkoordinierung der Länder eine gemeinsame und vergleichbare Grundstruktur im Bildungswesen herzustellen.

Für den Bereich der beruflichen Bildung erfolgten die Einführung des Ordnungsrahmens der Bundesrepublik für die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz), der Handwerksordnung und der Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne für die Berufsausbildung im dualen System. Damit wurde die Basis für den Reformprozess in der beruflichen Bildung geschaffen.

Eine zentrale bildungspolitische Aufgabe seit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten war die Neugestaltung des Schulwesens auf der Basis der einschlägigen Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz sowie die Reform des Hochschulwesens in den ostdeutschen Ländern.

Nach der Verabschiedung der Schulgesetze durch die Landtage wurde mit Beginn des Schuljahrs 1992/93 das gegliederte Schulwesen in den fünf ostdeutschen Ländern eingeführt.

Die Neugestaltung des Hochschulbereichs vollzog sich auf der Grundlage von Hochschulgesetzen der Länder, die sich an den Vorgaben des Hochschulrahmengesetzes des Bundes orientierten.

1.3 Kontrolle von oben: zentral administrierte Entwicklung

In Deutschland vollziehen sich zurzeit grundlegende Veränderungen der Planung und Entwicklung im Bildungsbereich, die durch die unterschiedlichsten Einflussfaktoren angestoßen werden. Dabei kommt den vielfältigen Bestrebungen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung besondere Bedeutung zu.

Im Schulbereich beispielsweise führen die Maßnahmen von einer an politisch-administrativen Vorgaben orientierten Inputsteuerung zu einer stärker an Ergebnissen orientierten Regulation des Systems (Outputsteuerung, Kontextsteuerung). Kernelemente dieser neuen Regelung sind im Schulbereich bundesweit geltende Bildungsstandards und die Bildungsberichterstattung als Teil eines umfassenden Bildungsmonitorings. In den Jahren 2003 und 2004 sind Bildungsstandards für den Primarbereich, den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss verabschiedet worden. Die Bildungsstandards werden durch das von den Ländern getragene Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) überprüft und weiterentwickelt. In diesem Rahmen entwickelt das IQB u. a. normierte Aufgaben zu den Bildungsstandards.

Ein weiterer wichtiger Baustein der Weiterentwicklung des Bildungssystems ist eine kontinuierliche Bildungsberichterstattung in Deutschland, die seit 2004 von Bund und Ländern gemeinsam getragen wird.

Auch im Hochschulbereich wurden in Deutschland in den letzten Jahren umfangreiche Reformen zur Modernisierung, Internationalisierung und Qualitätssicherung eingeleitet. So dienen der Ausbau der gestuften Studienstruktur und die Weiterentwicklung von Akkreditierung und Evaluation der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Durch die Akkreditierung von Studiengängen werden die Einhaltung von fachlichen und inhaltlichen Mindeststandards und die berufliche Relevanz der Abschlüsse gewährleistet.

2. Grundprinzipien und Rechtsgrundlagen des Kulturföderalismus

Die Verantwortlichkeit für das Bildungswesen in Deutschland wird durch die föderative Staatsstruktur bestimmt. Nach dem Grundgesetz ist die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben im Bildungsbereich Sache der Länder im Rahmen des Kulturföderalismus, soweit das Grundgesetz keine andere Regelung trifft oder zulässt und dem Bund Befugnisse zugesteht. Das gesamte Schulwesen steht unter staatlicher Aufsicht.

Die Länder haben das Recht der Gesetzgebung, das im Bereich des Bildungswesens den Schulbereich, den Hochschulbereich, die Erwachsenenbildung und die «allgemeine» Weiterbildung umfasst; auch die Verwaltung auf diesen Gebieten obliegt den Ländern. Genaue Vorschriften sind in den Landesverfassungen und im Rahmen von Landesgesetzen zu vorschulischen Einrichtungen, zum Schulwesen und Hochschulwesen und zur Erwachsenenbildung festgelegt.

Das Grundgesetz sieht neben der oben beschriebenen Aufgabenabgrenzung auch Regelungen über das Zusammenwirken von Bund und Ländern vor. Bund und Länder wirken auch aufgrund von Vereinbarungen bei der Bildungsplanung und bei der Förderung von Einrichtungen und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung von überregionaler Bedeutung zusammen. Das Organ des Zusammenwirkens von Bund und Ländern war (bis Ende 2007) die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, in der die Bundesregierung und alle Regierungen der Länder mit gleichen Stimmanteilen vertreten sind.

Im Jahr 2005 wurde die Föderalismusreform zur «Modernisierung» der bundesstaatlichen Ordnung beschlossen. Unter anderem werden durch die Reform in den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Forschung Gesetzgebungskompetenzen vom Bund auf die Länder verlagert. Im Beamtenbereich wird die Zuständigkeit für die Besoldung und Versorgung der Landesbeamten auf die Länder übertragen.

2.1 Koordination auf Bundesebene: BMBF und KMK

Nach dem Grundgesetz sind dem Bund für das Bildungswesen die zuvor beschriebenen Aufgabenbereiche zugewiesen. Innerhalb der Bundesregierung liegt die Zuständigkeit für die Aufgabenbereiche des Bundes vor allem beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), welches 1969 gegründet wurde. Notwendige Abstimmungen zwischen Bund und Ländern erfolgen u. a. im Bundesrat, in der BLK, in der Kultusministerkonferenz und im Wissenschaftsrat. Zum Geschäftsbereich des BMBF gehört auch das Bundesinstitut für Berufsbildung. Es ist ein wichtiges Instrument der Kooperation von Arbeitgebern, Gewerkschaften, Bund und Ländern auf Bundesebene. Es hat u. a. die Aufgaben, an der Vorbereitung von Ausbildungsordnungen und sonstigen Rechtsverordnungen sowie des Berufsbildungsberichts, an der Durchführung der Berufsbildungsstatistik, an der Förderung von Modellversuchen und an der internationalen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung mitzuwirken sowie die Planung, Errichtung und Weiterentwicklung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten zu unterstützen.

In der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) arbeiten die für Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten zuständigen Minister bzw. Senatoren der Länder zusammen (Leschinsky 2003, S. 161 ff.). Die Kultusministerkonferenz behandelt Angelegenheiten der Bildungspolitik, der Hochschul- und Forschungspolitik sowie der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen. Solange ihre Beschlüsse nicht in verbindliches Landesrecht umgesetzt sind, haben sie den Charakter von Empfehlungen. Diese werden aber durch die Selbstverpflichtung der Länder in Landesrecht umgesetzt. Die Umsetzung der Beschlüsse erfolgt in den einzelnen Ländern durch Verwaltungshandeln, per Verordnung oder Gesetz, wobei die Landesparlamente im Rahmen des Gesetzgebungsverfahrens beteiligt sind.

1999 haben sich die 16 Länder innerhalb der Kultusministerkonferenz darauf verständigt, die Zusammenarbeit verstärkt auf die Vereinbarung qualitativer Standards auszurichten und sich damit für eine outputorientierte Steuerung entschieden. Durch die gleichzeitige Reduzierung

detaillierter formaler Regelungen kommt seitdem der Vielfalt und dem Wettbewerb zwischen den Ländern eine größere Bedeutung zu.

In den letzten Jahren hat sich die Koordinierungsarbeit der Kultusministerkonferenz für den Schulbereich insbesondere auf die gymnasiale Oberstufe erstreckt. Im Jahr 2000 erfolgte eine Neufassung der Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II, in der die Kompetenzen in Deutsch, Mathematik und Fremdsprache ein erheblich größeres Gewicht erhalten als bisher. Im Hochschulbereich stand die Internationalisierung durch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen sowie die Aufgabe der Qualitätssicherung durch Programm- und Systemakkreditierung im Vordergrund.

2.2 Zusammenwirkungen von Bund und Ländern:

BLK, Koordinierungsausschuss und Wissenschaftsrat

Das Grundgesetz sieht besondere Formen des Zusammenwirkens von Bund und Ländern vor. Gemäß Art. 91b können Bund und Länder aufgrund von Vereinbarungen bei der Bildungsplanung und bei der Förderung von Einrichtungen und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung von überregionaler Bedeutung zusammenwirken.

Das zuständige Gremium, in dem die Bundesregierung und die Regierungen aller Länder vertreten sind, war (bis Ende 2007) die *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* (BLK), die durch Verwaltungsabkommen 1970 als ständiges Gesprächsforum für alle Bund und Länder gemeinsam berührenden Fragen des Bildungswesens und der Forschungsförderung gegründet wurde. Die Bund-Länder-Kommission erarbeitete Empfehlungen zur Vorlage an Regierungschefs von Bund und Ländern. Zu ihren Themenschwerpunkten gehörte u.a. die Förderung struktureller Neuerungen in der Bildung als Folgerung aus den Empfehlungen des Forums Bildung sowie die Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung. Im Zuge der Föderalismusreform wird die Bund-Länder-Kommission seit 2006 grundlegend reformiert. Die bisher im Grundgesetz vorgesehene Gemeinschaftsaufgabe Bildungsplanung wird abgeschafft. Ab 2008 wird die bisher von der BLK wahrgenommene

Gemeinschaftsaufgabe Forschungsförderung von der neu gegründeten Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) übernommen.

Für die berufliche Bildung gilt, dass der Bund für die betriebliche Berufsausbildung zuständig ist und die Länder für die schulische Berufsausbildung. Für die Berufsausbildung im dualen System, die im Zusammenwirken von Schule und Betrieb erfolgt, stimmen sich Bund und Länder über die Ausbildungsgrundlagen ab. Wegen der unterschiedlichen Zuständigkeiten wurde auf der Grundlage einer Vereinbarung von 1972 der *Koordinierungsausschuss von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen* eingerichtet, in dem grundsätzliche Fragen zur Koordination betrieblicher und schulischer Berufsausbildung in den anerkannten Ausbildungsberufen zwischen Bund und Ländern geklärt und die Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule abgestimmt werden.

Durch ein Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern wurde 1957 der *Wissenschaftsrat* geschaffen. Er hat u. a. die Aufgabe, Empfehlungen zur inhaltlichen und strukturellen Entwicklung der Hochschulen, der Wissenschaft und der Forschung zu erarbeiten. Dem Wissenschaftsrat gehören als Mitglieder Wissenschaftler, anerkannte Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens sowie von den Regierungen des Bundes und der Länder entsandte Mitglieder an.

3. Geteilte Zuständigkeiten für die unterschiedlichen Bildungsressorts²

Die Kultusministerien und Wissenschaftsministerien der Länder – mit je länderspezifischen Bezeichnungen – sind als oberste Landesbehörden für alle Angelegenheiten im Bereich der Bildung zuständig. Dazu gehören die Bereiche Schule und Hochschule sowie die Erwachsenenbildung.

Die Kultus- und Wissenschaftsministerien erarbeiten die Richtlinien der Politik, sie erlassen Rechts- und Verwaltungsvorschriften, verkehren mit den obersten Bundesbehörden und Landesbehörden und üben die Aufsicht über die nachgeordneten Behörden, die unterstellten Körperschaften, Anstalten und Stiftungen aus.

Die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt ist beinahe ausschließlich dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet. Die Verantwortung für die konkrete Bildungsarbeit in den einzelnen Kindertageseinrichtungen liegt beim Träger der Einrichtung.

Für die Aufsicht und Verwaltung des allgemeinbildenden und beruflichen Schulwesens ist als oberste Behörde das Kultusministerium des jeweiligen Landes zuständig. Die Planung und Organisation des gesamten Schulwesens ist Aufgabe der Kultusministerien und der nachgeordneten Schulbehörden. Zum Planungsbereich der Länder gehören die organisatorische Gliederung der Schule sowie die inhaltliche Festlegung der Ausbildungsgänge und der Unterrichtsziele und damit die sogenannten inneren Schulangelegenheiten (Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 9 ff.). Die mit den Schulgesetzen vorgegebenen Bildungsziele werden durch die Lehrpläne, für die das Kultusministerium des jeweiligen Landes zuständig ist, konkretisiert.

Zur Umsetzung der Lehrpläne für die einzelnen Fächer in den verschiedenen Schularten werden die Schulbücher als Lernmittel im Unterricht eingesetzt. Die Schulbücher müssen von den Kultusministerien zugelassen werden und erscheinen regelmäßig in einem Verzeichnis.

Die Schulaufsicht der Länder umfasst die Rechtsaufsicht, die Fachaufsicht und die Dienstaufsicht über das Lehrpersonal an öffentlichen Schulen. Die Schulaufsicht wird von den Kultusministerien als den obersten Schulaufsichtsbehörden ausgeübt. Die *Rechtsaufsicht* beinhaltet eine Rechtmäßigkeitskontrolle der Verwaltung der äußeren Schulangelegenheiten, die in der Regel durch die Kommunen als Schulträger durchgeführt wird. Schulträger können – über die gesetzlich vorgeschriebenen Mindeststandards hinaus – eigene Prioritäten bei der Errichtung und Erhaltung der Schulgebäude und der Beschaffung und Bereitstellung der Schulbücher und anderer Lehrmittel setzen, die vom jeweiligen kommunalen Haushalt abhängig sind.

Die *Fachaufsicht* wird von den Schulaufsichtsbehörden über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit (innere Schulangelegenheiten) aller öffentlichen Schulen ausgeübt. Die Fachaufsicht über die Grundschulen und Hauptschulen, über die Sonderschulen und teilweise über die

Realschulen üben grundsätzlich die unteren Schulaufsichtsbehörden (Schulämter) aus. Die Fachaufsicht über die übrigen Schularten sowie über Schulen von besonderer Bedeutung üben in der Regel die Kultusministerien aus, teilweise auch die mittleren Schulaufsichtsbehörden (Oberschulämter bzw. Bezirksregierungen).

In Ausübung der Fachaufsicht wird den Aufsichtsbehörden die Befugnis eingeräumt, durch Schul- und Unterrichtsbesuche die Einhaltung von Lehrplänen und Prüfungsordnungen zu überprüfen und die dafür erforderlichen Maßnahmen zu treffen. Die Aufsichtsbehörden dürfen hingegen grundsätzlich nicht ohne weiteres fachliche Einzelentscheidungen an sich ziehen und damit unbeschränkt in die pädagogische Verantwortung des Lehrers eingreifen. Die pädagogische Verantwortung, auch als pädagogische Freiheit bezeichnet, beinhaltet das Recht der Lehrkräfte, im Rahmen der geltenden Vorschriften eigenverantwortlich zu unterrichten.

Sie wird den Lehrenden im Interesse der Schülerinnen und Schüler gewährt, da schülerorientierter Unterricht nur stattfinden kann, wenn die Lehrenden einen gewissen Freiraum bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte, der Unterrichtsmethoden und der Leistungsbewertung haben. Die pädagogische Freiheit ist jedoch gegebenenfalls in Beziehung zu setzen zu den Schulprogrammen der einzelnen Schulen und den Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht.

Die Schulaufsichtsbehörden der Länder üben auch die *Dienstaufsicht* über die Lehrkräfte und die Schulleiter an öffentlichen Schulen aus. Der Dienstaufsicht unterliegen die Personalangelegenheiten und das dienstliche Verhalten des Schulpersonals.

Die Schulverwaltung erfolgt im Allgemeinen in einem zweistufigen System, in dem die oberste Ebene vom Kultusministerium, die untere Ebene von den staatlichen Schulämtern auf der Ebene der Kreise und kreisfreien Städte gebildet werden. Dem Kultusministerium kommen vor allem übergeordnete Aufgaben wie die Aufsicht über die Schulämter oder die Lehrplanentwicklung zu. In einzelnen Ländern erfolgt die Schulverwaltung nur einstufig. In drei Ländern ist die Schulverwaltung in einem dreistufigen System organisiert.

Im Bereich der beruflichen Bildung fällt das berufliche Schulwesen

in die ausschließliche Kompetenz der Länder, die betriebliche Berufsausbildung hingegen in die Kompetenz des Bundes. In der Bundesregierung ist der Bundesminister für Bildung und Forschung für Koordinierungsfragen im Bereich der betrieblichen Berufsausbildung zuständig, die Regelungskompetenz liegt bei den einzelnen Fachministerien. Im Bundesinstitut für Berufsbildung wirken Vertreter der Arbeitgeber, der Gewerkschaften, der Länder und der Bundesregierung gleichberechtigt zusammen. Das Bundesinstitut berät die Bundesregierung in Angelegenheiten der beruflichen Bildung. Hier werden auch die Ausbildungsordnungen für den betrieblichen Teil der Berufsausbildung erarbeitet. Die Ausbildungsordnungen werden im Koordinierungsausschuss für Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne mit den Rahmenlehrplänen für die Berufsschule zwischen der Bundesregierung und den Ländern abgestimmt. Auf der Ebene der Länder gibt es Ausschüsse für berufliche Bildung, die sich aus Vertretern der Arbeitgeber, der Gewerkschaften und der Landesministerien zusammensetzen. Sie beraten die Landesregierungen in Fragen der beruflichen Bildung und wirken im Rahmen ihrer Aufgaben auf die stetige Entwicklung der Qualität der beruflichen Ausbildung hin.

Die Hochschulen sind in der Regel Körperschaften des öffentlichen Rechts und zugleich staatliche Einrichtungen der Länder. Die Wissenschaftsfreiheit setzt einen autonomen Bereich der akademischen Selbstverwaltung voraus, da nach dem Grundgesetz Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre frei sind. Bei der Hochschulverwaltung, zu deren Aufgaben im Rahmen einer Einheitsverwaltung die Bearbeitung von akademischen Angelegenheiten und staatliche Aufgaben wie die Personal-, Wirtschafts-, Haushalts- und Finanzverwaltung gehören, wirken die Hochschule und das zuständige Landesministerium zusammen. Unabhängig davon liegt die Rechtsaufsicht, in gewissem Umfang auch die Fachaufsicht und die Gründungs- und Organisationsgewalt sowie die Finanz- und Personalhoheit beim zuständigen Landesministerium bzw. der zuständigen Landesregierung.

Im Rahmen der Hochschulaufsicht müssen neue Studiengänge und die Studienordnungen, die für alle Studiengänge von den Hochschulen aufgestellt werden, dem fachlich zuständigen Ministerium angezeigt

werden. Bei den Prüfungsordnungen wird unterschiedlich verfahren: Soweit es sich um Studiengänge handelt, die mit einer Staatsprüfung abschließen, werden die Prüfungsordnungen von den zuständigen Landesministerien erlassen, soweit es sich um Prüfungsordnungen für Hochschulprüfungen handelt, werden sie wie die Studienordnungen von den Hochschulen aufgestellt, müssen jedoch in der Regel dem zuständigen Landesministerium angezeigt oder von ihm genehmigt werden.

Der Handlungsspielraum der Länder für die Reform von Organisation und Verwaltung ist in den vergangenen Jahren durch Änderungen des Hochschulrahmengesetzes erheblich erweitert worden. Zwischenzeitlich haben die Länder ihre Hochschulgesetze novelliert und mit unterschiedlicher Akzentsetzung Reformen durchgeführt oder bereiten sie derzeit vor. Einige Hochschulen haben sich zu privaten Stiftungen umgewandelt.

Wie in keinem anderen Bildungsbereich hat sich in der *Weiterbildung* ein Nebeneinander – aber auch ein notwendiges Miteinander – von staatlichen und privaten, gemeinnützigen und gewinnorientierten, betrieblichen und öffentlichen Bildungseinrichtungen und -angeboten herausgebildet. Als Grundvoraussetzung für eine an den Interessen der Bürger orientierte Weiterbildungsstruktur werden die Eigenständigkeit der Einrichtung, die Freiheit der Lehrplangestaltung und die selbständige Auswahl des Personals gewahrt.

Aufgrund der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland fällt die Ordnungs- und Förderungskompetenz für die allgemeine Weiterbildung, für schulabschlussbezogene Weiterbildung, wissenschaftliche Weiterbildung sowie für Teilbereiche der politischen und beruflichen Weiterbildung in die Zuständigkeit der Länder. Die Zuständigkeit des Bundes umfasst insbesondere die außerschulische berufliche Weiterbildung, allgemeine Grundsätze der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen, die Entwicklung neuer Ansätze der Weiterbildung durch Modellvorhaben, Teile der politischen Weiterbildung sowie Fragen der Statistik der Weiterbildung.

Um exemplarisch zu verdeutlichen, wie Planung und Entwicklung im Bildungsbereich vor Ort vor sich gehen kann, wird in den beiden folgenden Teilen der Schwerpunkt auf die Schule gelegt.

4. Planung und Entwicklung vor Ort: die kommunale Ebene am Beispiel von Schulträger und Schule

Die öffentlichen Schulen sind in der Mehrzahl staatlich-kommunale Schulen, die vom Land und einer Kommune in der Weise gemeinsam getragen werden, dass das Land die Kosten des Lehrpersonals, die kommunale Körperschaft die übrigen personellen und sächlichen Kosten trägt.

Schulen werden von einem Schulleiter oder einer Schulleiterin geführt. Diese Person ist verantwortlich für die Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Schule und zugleich als Lehrkraft an der Schule tätig. Ihre Aufgaben und Pflichten sind in der Regel im Schulgesetz und ergänzend in einer Dienstordnung aufgeführt. Die Schulleitung ist gehalten, eng mit der Lehrerkonferenz und der Schulkonferenz zusammenzuarbeiten, soweit diese nach Landesrecht vorgesehen ist. Bei ihrer Tätigkeit ist sie an die Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Schulaufsichtsbehörde gebunden, gleichzeitig aber auch im Rahmen der Dienstaufsicht und Fachaufsicht gegenüber den Lehrkräften und dem sonstigen Schulpersonal weisungsbefugt.

Der Schulleiter bzw. die Schulleiterin legt u. a. die Unterrichtsverteilung sowie die Stunden-, Aufsichts- und Vertretungspläne fest, soweit dies nicht anderen Lehrkräften übertragen ist, und sorgt für eine möglichst gleichmäßige Belastung der Lehrkräfte. Durch Unterrichtsbesuche und Einsicht in schriftliche Arbeiten verschafft er oder sie sich einen Überblick über die Arbeit in den einzelnen Klassen und koordiniert die Notengebung.

Schulleiter bzw. Schulleiterinnen sind in der Regel Vorsitzende der Gesamtkonferenz der Lehrkräfte, die sie einberufen und leiten. In allen Ländern gilt der Grundsatz, dass das gesamte Kollegium die Verantwortung für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit in der Schule zumindest mit trägt. Andererseits findet die Verantwortung des Kollegiums ihre Einschränkung dadurch, dass bestimmte Aufgaben – wie oben erläutert – ausdrücklich der Schulleiterin oder dem Schulleiter übertragen sind.

Zur Unterstützung der Schulleitung können einzelnen Lehrkräften Aufgaben der Organisation und Verwaltung übertragen werden (z. B. die

Stundenplanerstellung, Betreuung der Schulbibliothek usw.). Das Kultusministerium bestellt ferner Lehrkräfte zu Fachberatern, deren Aufgabe die Beratung und Unterstützung der Schulaufsichtsbeamten und Lehrkräfte in fachlicher Hinsicht ist.

Die Organisation und die Aufgaben der Mitwirkungsorgane im Primar- und Sekundarbereich sind innerhalb der Landesschulgesetze in besonderen Schulmitbestimmungsgesetzen sowie in Ausführungsverordnungen und Wahlordnungen ausführlich festgelegt. Sie betreffen im Schulbereich nicht nur die Eltern, sondern auch die Mitwirkungsmöglichkeiten der Lehrkräfte, der Schülerinnen und Schüler und sonstigen Mitwirkungsberechtigten aus dem sozialen Umfeld der Schule.

Nach diesem Überblick über die Planungszuständigkeit im Bildungsbereich gibt das folgende fünfte Kapitel ein konkretes Beispiel für Schulentwicklung mit Hilfe eines neuen Steuerungsinstrumentes – nämlich der Implementation zentraler Elemente in die Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufen I und II.

5. Zentrale Abschlussprüfungen und ihr Nutzen für die Schulentwicklung

Im Zusammenhang mit neueren Ansätzen zur Qualitätssicherung im Bildungsbereich haben alle Bundesländer mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz bis 2007 zentrale Elemente in ihren Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufen I und II verankert.

In Brandenburg, dem hier beispielhaft ausgewählten Bundesland, haben sich die Koalitionsfraktionen im Rahmen der «Bildungs- und Wissensoffensive» 1999 auf die Einführung des Zentralabiturs geeinigt. Für eine begrenzte Anzahl von Fächern der gymnasialen Oberstufe werden die Aufgabenvorschläge für die schriftliche Abiturprüfung zentral erstellt. Das Zentralabitur galt in Brandenburg erstmals für die Absolventen der Sekundarstufe II ab dem Schuljahr 2004/05. Für den Bereich der Sekundarstufe I traten die entsprechenden Regelungen bereits ein Schuljahr zuvor in Kraft.

Durch eine politische Vereinbarung ist ein Planungsprozess initiiert

worden, welcher schließlich relativ zeitnah zur Implementierung des neuen Instruments führte.

Interessant an dem brandenburgischen Beispiel ist, dass hier nicht nur ein neues Steuerungsinstrument eingeführt wurde, sondern dies auf eine solche Art und Weise geschieht, dass damit eine (Weiter-)Entwicklungsmöglichkeit einhergeht.

Durch eine fortlaufende Evaluation des Verfahrens durch gleich mehrere Institutionen³ wird die Wirkungsweise des Instruments überprüft. Ziel dieser Evaluation ist es, verschiedene Gruppen an der Weiterentwicklung der Prüfungen und Aufgaben zu beteiligen. Die entsprechenden Evaluationsberichte werden der Öffentlichkeit per Internet zugänglich gemacht.

Durch eine auf Benchmarks gestützte Auswertung mit einheitlichen Vorgaben sollen die Schulen zu einer gründlichen Analyse ihrer Prüfungsergebnisse und zur Festlegung von Entwicklungszielen veranlasst werden. Die Evaluationen werden also genutzt, um zwischen der Bildungsadministration und den Schulen Austausch- und Verabredungsprozesse in Gang zu setzen, die schließlich der Einzelschule und ihrer Entwicklung zugute kommen. Auf diese Weise soll Schulentwicklung auf der Einzelschulebene initiiert werden.

Für Schulen mit schlechten Ergebnissen hat sich herausgestellt, dass eine besonders erfolgreiche Maßnahme darin besteht, mit der Administration Zielvereinbarungen über die notwendigen Qualitätssicherungsmaßnahmen zu treffen. Ausgehend von Evaluationsergebnissen kann die Administration dann passgenaue Unterstützungen bereitstellen (Geldmittel, Fortbildungen usw.). Ein solches Szenario, welches Planungsprozesse von oben und unten integriert, ist nach Hans-Günter Rolff *ein* Merkmal für ein integriertes Qualitätsmanagement (2004, S. 118 ff.).

Schließlich nützt die kontinuierliche Evaluation der Daten auch der Beantwortung der Frage, ob die gestellten Aufgaben dem geforderten fachlichen Referenzrahmen dienen, sowie der Überprüfung der Aufgabenformate und des Anspruchs einzelner Aufgaben. Diese Daten wiederum sind von hohem Wert für die auf der Seite des Ministeriums verankerten Aufgabenkommissionen, welche die zentralen Prüfungsaufgaben für die kommenden Jahrgänge entwickeln.

Kontinuierliche Evaluationen, die die verschiedenen Zuständigkeits-ebenen miteinander in einen Austausch bringen, sind ein zentraler Entwicklungsmotor im Bereich des Schulwesens.

6. Anhaltende Planungs- und Entwicklungs Herausforderungen im Bildungswesen – ein Fazit

Planung und Entwicklung im Bildungswesen sind kontinuierliche Entwicklungsaufgaben, die immer wieder mit verschiedenen Ansätzen der Regulation angestoßen werden (müssen). Nach der Phase der Planungseuphorie mit Gesamtplanung und Modellversuchen standen in den Folgejahren insbesondere die einzelnen Institutionen im Regelungsfokus. Seit Mitte der 1990er Jahre hingegen werden wieder Planungs- und Entwicklungsstrategien umgesetzt, die Qualitätsstandards durch die Beschreibung der gewünschten Bildungserträge zu setzen versuchen, welche von oben festgelegt werden. Wie jede Form von Planungsmodell muss auch dieses neue auf seine Effektivität und Effizienz – und nicht zuletzt im Hinblick auf unerwünschte Nebeneffekte – untersucht werden. Hans-Günter Rolff spricht in diesem Zusammenhang von dem Ideal eines integrierten Qualitätsmanagements, welches Top-Down- und Bottom-Up-Ansätze zusammenbringen soll. In Deutschland hingegen dominiere, so die Diagnose von Rolff, der Weg, «nationale Bildungsstandards zu vereinbaren und mit Druckmitteln durchzusetzen, bevor die Dezentralisierung überhaupt wirklich begonnen hat» (2004, S. 118).

Vorteil dieses – wie jedes – neuen Planungsansatzes ist, dass der Eindruck erweckt wird, dass Reformen bzw. Veränderungen initiiert und umgesetzt werden. Der gegenwärtige blinde Fleck ist aber insbesondere in der Tatsache zu finden, dass es bisher an überzeugenden Unterstützungssystemen für die Einzelschule auf der Seite der Steuerungsebene mangelt. Jeder schulische Akteur vor Ort muss seine Entwicklungsprozesse selbständig und allein entwickeln. Damit ist die Komplettierung des gegenwärtigen Planungs- und Entwicklungsansatzes beschrieben. Ob damit – wie intendiert – auch eine Steigerung der Kompetenzen in den Basisbereichen sowie die Verringerung des Zusammenhangs zwischen

Kompetenzen und sozialer Herkunft einhergeht, ist der weiteren Überprüfung durch Large Scale Assessments (wie TIMSS oder PISA) überlassen. Urteile über die Effektivität des neuen Planungs- und Entwicklungsansatzes sind aber erst nach etwa zehn Jahren zulässig. Erst dann wird sich die Frage beantworten lassen, ob auch dieser Steuerungsansatz eine zeitlich befristete Erscheinung ist oder einen optimalen Rahmen für die Weiterentwicklung des Bildungswesens darstellt.

Anmerkungen

- ¹ Im Hochschulbereich geschieht dies über Akkreditierungsvorgaben.
- ² Das Kapitel folgt in weiten Teilen der Darstellung der KMK: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2005, Bonn 2007 (online unter: <http://www.kmk.org/dossier/hintergrund.pdf>).
- ³ Dazu gehören: das zuständige Ministerium, das Landesinstitut sowie das Institut für Qualitätsentwicklung, in dessen Rahmen auch eigene Forschungen zu den Effekten des neuen Instrumentes in Gang gesetzt werden.

2.4 Bildungsrecht

Die rechtlichen Rahmenbedingungen des Bildungswesens sind vorgegeben durch die verfassungsrechtliche Lage – besonders durch den für Deutschland kennzeichnenden Kulturföderalismus (Kap. 1). Darüber hinaus erhalten die Entwicklungen in der Europäischen Union (Kap. 2) und internationale Konventionen und Verträge zunehmenden Einfluss (Kap. 3). Dies prägt die innerdeutsche Situation (Kap. 4) in den durch unterschiedliche rechtliche Regelungen gefassten einzelnen Bildungsbereichen vom Kindergarten bis zur Weiterbildung (Kap. 5).

1. Verfassungsrechtliche Ausgangssituation

Die verfassungsrechtliche Struktur für die Aufgabenverteilung innerhalb der Bundesrepublik Deutschland scheint eindeutig: «Die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben ist Sache der Länder, soweit dieses Grundgesetz keine andere Regelung trifft oder zulässt» (Art. 30 des Grundgesetzes – GG). Wiederholt wird dieser Grundsatz der vorrangigen Bundesländerzuständigkeit in der Regelung über die Verteilung der Gesetzgebungskompetenz in Art. 70 GG; aber bereits die in den dann folgenden Artikeln benannten umfangreichen Kataloge zeigen, dass aufgrund der ausdrücklichen Kompetenzzuweisungen an den Bund nur geringe Bereiche den Ländern als selbst zu regelnde Bereiche verbleiben. Einer der zentralen Bereiche, in denen den Bundesländern eine eigene Regelungskompetenz verblieben war, war das Bildungswesen; das Bundesverfassungsgericht hatte die hier bestehende Kompetenz der Bundesländer einmal als «Kulturhoheit» und als das «Kernstück der Eigenstaatlichkeit» der Länder bezeichnet.

Aber auch dieser Bereich war durch einerseits bundesrechtliche Rahmenbedingungen, andererseits durch bundesrechtliche Mitwirkungskompetenzen stark geprägt. So setzte der Bund beispielsweise mit dem

Hochschulrahmengesetz (HRG) Vorgaben für die Bundesländer, die dann innerhalb dessen ihre entsprechenden Landeshochschulgesetze formulierten. Ebenso war der Bund über seine anteilige Mitfinanzierung beim Hochschulbau und bei der Finanzierung von Großgeräten für die Forschung an hochschul- und forschungspolitischen Entscheidungen der Bundesländer beteiligt. Einzig für den allgemeinbildenden Schulbereich ließ sich eine unbestrittene und klare Alleinkompetenz der Länder erkennen.

Die Tatsache der zunehmenden Verflechtung zwischen Bund und Ländern auch gerade auf diesem Feld (eigentlich) ureigenster Länderzuständigkeiten und das damit einhergehende Zurückdrängen länder-eigener politischer Gestaltungsräume war einer der Gründe, die im Jahr 2006 zur Reform des Grundgesetzes führten und auf dem Feld des Bildungswesens dem Bund in besonderer Weise seine Mitwirkungsmöglichkeiten nahmen. Geblieben ist lediglich die Regelung des Art. 91b GG, der in seiner Neufassung das Zusammenwirken von Bund und Ländern beschränken soll.

Unangetastet durch die Verfassungsreform blieben aber die Bundeszuständigkeiten für die Gesetzgebung im Bereich der vorschulischen und außerschulischen Bildung und Erziehung sowie dem betrieblichen Teil der beruflichen Bildung. Danach hat der Bund weiterhin die Gesetzgebungskompetenz für Kindergärten und auch die Bildungsarbeit staatlicher oder freier Träger der Jugendbildung. Der Bund hat hiervon durch die Regelungen im Sozialgesetzbuch VIII/Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) sowie im Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) Gebrauch gemacht. Die hier getroffenen Bundesvorgaben binden die Länder, für die Ausführung und Umsetzung dessen sind die Länder allein verantwortlich (vgl. Art. 83 GG). So können beispielsweise die Länder von der im § 24 Abs. 2 KJHG enthaltenen Verpflichtung, für jedes Kind, für das dies gewünscht wird, ab dem vollendeten dritten Lebensjahr einen Kindergartenplatz bereitzustellen, nicht abweichen; vielmehr sind sie verpflichtet, diese bundesrechtliche Vorgabe umzusetzen (wobei es ihnen unbenommen bleibt, weitergehende Länderregelungen vorzusehen, sofern die bundesrechtlichen Mindestvorgaben eingehalten bleiben – § 24 Abs. 6 KJHG). In gleicher Weise sind die Länder entsprechend der

Vorgaben im § 2 BBiG gebunden im Hinblick auf die Lernorte der Berufsbildung, nämlich die betriebliche Berufsbildung, die schulische Berufsbildung und die außerbetriebliche Berufsbildung; dass diese Lernorte zusammenwirken müssen, ist bundesrechtliche Vorgabe (§ 2 Abs. 2 BBiG) und bindet die Länder; die Länderkompetenz für den schulischen Teil der Berufsbildung führt wegen der Bundeskompetenz für den betrieblichen Teil zu einem Koordinierungszwang, der über die Abstimmung von Ausbildungsordnungen für den betrieblichen Teil der Berufsbildung mit den Rahmenlehrplänen der schulischen Berufsbildung umgesetzt wird.

2. Europäische Rahmenbedingungen

Der Vertrag über die Europäische Gemeinschaft geht zwar von einer grundsätzlichen Zuständigkeit der Mitgliedsstaaten für die allgemeine und berufliche Bildung aus; ausdrücklich bestätigt Art. 149 Abs. 1 des EG-Vertrags die «Verantwortung der Mitgliedsstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen»; ebenso fehlt der Europäischen Gemeinschaft das Recht einer europaweiten Harmonisierung von Rechts- und Verwaltungsvorschriften auf dem Feld der allgemeinen und der beruflichen Bildung (so Art. 149 Abs. 4 EG-Vertrag und Art. 150 Abs. 4 EG-Vertrag). Dennoch besteht sowohl für die allgemeine als auch für die berufliche Bildung eine Kompetenz der Europäischen Gemeinschaft, indem dieser das Recht «zur Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung» durch Förderung der Mitgliedsstaaten sowie ein Recht zur Unterstützung und Ergänzung eingeräumt wird (so Art. 149 Abs. 1 EG-Vertrag). Auch wenn der Katalog der möglichen europäischen Aktivitäten auf dem Feld der Allgemeinbildung sich primär auf Fragen des Austauschs und der Sprachenkompetenz bezieht, hat unter dem Aspekt der Förderung der Mobilität von Lernenden und Lehrenden gerade auch die Zuständigkeit der Europäischen Gemeinschaft für die «akademische Anerkennung der Diplome und Studienzeiten» insofern in den Mitgliedsstaaten Bedeutung, als diese aufgrund der einschlägigen europäischen Rechtsvorgaben verpflichtet sind, auf einer mindestens dreijährigen Hochschulausbildung beru-

hende Qualifikationen gegenseitig anzuerkennen. In ähnlicher Weise sieht Art. 150 des EG-Vertrags für den Bereich der beruflichen Bildung eine Förderung der Mobilität von Ausbildern und in der beruflichen Ausbildung befindlichen Personen vor.

Da der europäische Grundsatz einer möglichst effektiven Wahrnehmung der Kompetenzen der Europäischen Gemeinschaft gerade auch durch die Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs gefördert wird, bedeutet dies, dass die entsprechenden Rechtsvorschriften des EG-Vertrags seitens der Organe der Europäischen Gemeinschaft extensiv ausgelegt und genutzt werden; daher werden beispielsweise Mobilitätshemmnisse für auch nur zukünftige Arbeitnehmer, also Auszubildende, auch dann als unzulässig erklärt, wenn damit ein Eingriff in Bildungskompetenzen der Mitgliedsstaaten verbunden ist.

Daneben tritt, dass sich die europäischen Organe des Verfahrens der sogenannten offenen Koordinierung bedienen, das zwar formal keinerlei rechtliche Bedeutung oder Wirkung hat, in seiner faktischen Bedeutung aber nicht unterschätzt werden darf: In Verfahrensschritten dieser Art entwickelt die Europäische Kommission «Benchmarks» auch auf Gebieten, auf denen es an einer unmittelbaren Zuständigkeit fehlt. Diese werden bekannt gegeben und im Regelfall auch mit Programmen unterstützt, die mit finanziellen Vorteilen für die Beteiligten unmittelbar einhergehen. Die Mitgliedsstaaten (oder Gliedstaaten der Mitgliedsstaaten, wie in Deutschland die Bundesländer) greifen naheliegenderweise auf die entsprechenden Förderprogramme der Europäischen Gemeinschaft zu und verschaffen damit (freiwillig) der Europäischen Gemeinschaft Einflussmöglichkeiten außerhalb der engen rechtlichen Vorgaben des EG-Vertrags. Indem nach Ablauf entsprechender Förderprogramme besonders gelungene Umsetzungsschritte («Best Practice»-Beispiele) veröffentlicht werden, erzeugt die Europäische Kommission zumindest in der jeweils beteiligten Fachöffentlichkeit der Mitgliedsstaaten eine Debatte über die Frage, aus welchen Gründen die eine oder andere Maßnahme als besonders gelungen eingeschätzt wird. So sind Festlegungen der europäischen Gremien, die Zahl von Schulabbrechern zu halbieren oder die Zahl der Weiterbildungsteilnehmer erheblich zu steigern, in Anbetracht der strikten Vorgaben des EG-Vertrags eigentlich ohne recht-

lich bindende Wirkung, entfalten aber eine erhebliche faktische, politische Wirkung in den Mitgliedsstaaten.

Einbezogen werden muss schließlich der Europarat, der beispielsweise sehr frühzeitig über Europäische Abkommen zur gegenseitigen Anerkennung von Reifezeugnissen dazu beigetragen hat, die Mobilität von Studierenden über die Ländergrenzen hinaus zu fördern.

3. Internationale Konventionen und Verträge

Eine Reihe von internationalen Verträgen und Abkommen enthalten auch Bestimmungen zu Bildungsfragen; so wird das Recht auf Bildung in Art. 24 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen, in Art. 13 des Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, in Art. 28 der UN-Konvention über die Rechte des Kindes ebenso erwähnt wie in Art. 2 des Zusatzprotokolls zur Europäischen Menschenrechtskonvention. Diese Abkommen sind, sofern sie von Deutschland ratifiziert wurden (Art. 59 Abs. 2 GG), als deutsches Bundesrecht zu qualifizieren, das den Regelungen der Bundesländer vorgeht (Art. 31 GG). Allerdings richtet sich die Mehrzahl der internationalen Verträge nur an die unterzeichnenden Mitgliedsstaaten, nur diese werden aus diesen Abkommen verpflichtet. Den einzelnen Staatsbürgern erwachsen aus diesen Verträgen im Regelfall keine eigenen Rechte; im Zweifel hat Deutschland entsprechende völkerrechtliche Erklärungen abgegeben, dass über die nationalstaatlich garantierten Rechtspositionen hinausgehende Ansprüche der Bürger und Bürgerinnen nicht begründet werden. Dennoch entfalten diese Abkommen bei der Auslegung der deutschen Rechtsvorschriften eine mittelbare Wirkung.

4. Deutsche innerstaatliche Situation

Wenn in Deutschland die Zuständigkeit für Bildungsfragen überwiegend und nach der Verfassungsreform des Jahres 2006 wiederum verstärkt bei den Bundesländern liegt, gleichzeitig aber in einzelnen Bereichen an-

zuerkennende Bundeskompetenzen existieren, so bedarf es einerseits Verfahren der Abstimmung zwischen Bund und Ländern, andererseits der Abklärung und Abstimmung der Bundesländer untereinander.

Art. 91b des Grundgesetzes in der Fassung des Jahres 2006 enthält Regelungen bezüglich möglicher Zusammenarbeit zwischen Bund und Länder; danach können diese «in Fällen überregionaler Bedeutung zusammenwirken bei der Förderung der

1. Einrichtung und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung außerhalb von Hochschulen,

2. Vorhaben der Wissenschaft und Forschung an Hochschulen,

3. Forschungsbauten an Hochschulen einschließlich Großgeräten» (Art. 91b Abs. 1 GG) sowie «zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich und bei diesbezüglichen Berichten und Empfehlungen» (Art. 91b Abs. 2 GG) zusammenwirken.

Zur Umsetzung der Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern im Bereich von Wissenschaft und Forschung – auch und gerade für die außeruniversitäre Forschung – haben sich im Sommer 2007 Bund und Länder auf die Einrichtung einer «Gemeinsamen Wissenschafts-Konferenz» (GWK) verständigt, die zu Beginn des Jahres 2008 ihre Tätigkeit aufgenommen hat. Im Hinblick auf das Zusammenwirken bei internationalen Leistungsvergleichen (z. B. PISA) und bei der von Bund und Ländern gemeinsam verantworteten Bildungsberichterstattung haben Bund und Länder im Jahr 2007 eine entsprechende Vereinbarung getroffen. In beiden Vereinbarungen sind neben den Verfahrens- und Abstimmungsfragen auch Entscheidungen bezüglich der Kostentragungspflicht getroffen worden (vgl. Art. 91b Abs. 3 GG).

In Anbetracht der Selbständigkeit der Bundesländer bei der Gestaltung ihres Bildungssystems und damit auch der im Zusammenhang mit Prüfungen und Abschlüssen verliehenen Berechtigungen bedarf es einer weiter gehenden Abstimmung der Bundesländer untereinander, um die Anerkennung dieser Abschlüsse über die Grenzen eines Bundeslandes hinaus zu sichern. Das Gremium, das für diese Aufgabe bereits im Jahre 1948 begründet wurde, ist die «Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland» (KMK; vgl. auch Bellenberg in diesem Band), deren Sekretariat in Bonn und teilweise in Berlin

angesiedelt ist. Aufgrund der Autonomie der Bundesländer bei der Gestaltung ihres Bildungswesens ist die KMK bei ihren Beschlüssen dem Grundsatz der Einstimmigkeit verpflichtet, was notwendig zur Folge hat, dass die Entscheidungsfindung einerseits schwierig und langwierig, andererseits oftmals erst über (Formel-)Kompromisse gefunden werden kann. Nicht immer sind Beschlüsse der KMK so tragfähig, dass sie problemlos in den Ländern umgesetzt werden können. In Anbetracht der Tatsache, dass das Bildungswesen einer der wenigen Teilbereiche von Länderautonomie ist, prägen sich bildungspolitische Vorstellungen der jeweiligen politischen Mehrheiten in den einzelnen Bundesländern auf diesem Feld in besonderer Weise aus, was notwendig zur Folge hat, dass die Überwindung der bildungspolitischen Differenzen mit dem Ziel einer Abstimmung untereinander innerhalb der KMK erschwert wird. Kritik an der KMK und ihrer Arbeitsweise ist fast so alt wie die KMK selbst. Sie hat durch die Einsetzung entsprechender kleinerer Gremien, in denen sich die wichtigsten bildungspolitischen Strömungen abbilden, versucht, schneller und auch einfacher zu Entscheidungen zu kommen. Sie hat darüber hinaus in Teilbereichen das Mehrheitsprinzip akzeptiert und ist in Anbetracht dessen heutzutage eher in der Lage, die ihr als Folge des Bildungsföderalismus übertragenen Aufgaben zu erfüllen, ohne dass allerdings die öffentliche Kritik an der KMK und ihrer Arbeitsweise damit merklich geringer geworden wäre. Diese bezieht sich auch auf die Tatsache, dass Beschlüsse der KMK, obwohl nur von den Spitzen der Länderkultusverwaltungen getroffen, bei der Umsetzung in Landesgesetze faktisch die Landesparlamente binden, denn ein Abweichen vom gemeinsam gefundenen Länderkonsens ist nur schwer möglich.

Lediglich beratend, wenn auch einflussreich ist der Wissenschaftsrat als ein gemeinsam von Bund und Ländern eingesetztes Gremium. Durch seine Beratungen in zwei, zunächst voneinander unabhängig tagenden Kommissionen, der einen mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, der anderen mit den Verwaltungsspitzen aus Bund und Ländern, und der Notwendigkeit, deren Voten schließlich zusammenzuführen, findet der Wissenschaftsrat mit seinen wissenschaftspolitischen Empfehlungen durchweg hohe Aufmerksamkeit.

5. Deutsches Bildungsrecht

Für die unterschiedlichen Bildungsbereiche gibt es durchaus je spezifische Rechtsvorschriften. In diesem Kapitel wird auf gesetzliche Bestimmungen im Vorschul- und Schulbereich sowie auf den Gebieten Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung eingegangen.

5.1. Recht des Elementarbereichs

Wie bereits ausgeführt, hat der Bund über das KJHG die Kompetenz, Fragen der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im vorschulischen Alter zu regeln. Die Länder sind aufgefordert, diese bundesrechtlichen Vorgaben ihrerseits in entsprechenden Landesgesetzen umzusetzen und zu präzisieren (vgl. § 26 KJHG), was in allen Bundesländern durch entsprechende Kindergarten-/Tageseinrichtungsgesetze geschehen ist. Hier werden über das KJHG hinausgehend weitere Präzisierungen, beispielsweise bezüglich der Bedingungen für die Errichtung von Kindertageseinrichtungen (§ 24 KJHG) oder für Einrichtungen der Tagespflege (§ 23 KJHG), den Betrieb (zur Qualitätssicherung etwa § 22a KJHG), die Qualifikation des Personals bis hin zur Frage der Rahmenbedingungen für die Vergütungssätze bei der Nutzung dieser Einrichtungen vorgegeben. Die konkrete Umsetzung und Bereitstellung entsprechender Einrichtungen erfolgt auf der kommunalen Ebene, aber zugleich durch die Zulassung entsprechender privater Träger. Die Vielfalt der Träger und von Inhalten, Methoden und Arbeitsformen prägt den Elementarbereich (§ 3 KJHG) ebenso wie das Wunsch- und Wahlrecht von Eltern (§ 5 KJHG).

5.2 Schulrecht

In Übernahme der Vorgaben der Weimarer Reichsverfassung stellt Art. 7 Abs. 1 GG eine auch für die Bundesländer verbindliche (und in den jeweiligen Landesverfassungen in mehr oder weniger wörtlicher Form übernommene) Vorgabe dar: «Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.»

Diese Regelung stellt zunächst die Grundlage für die staatliche Verantwortung für das gesamte Schulsystem dar; sie beinhaltet nicht notwendig, dass allein der Staat Schulen vorhalten darf, wie auch die weiteren Absätze des Art. 7 GG zeigen, die das Recht zur Errichtung privater Schulen («Schulen in freier Trägerschaft») näher umschreiben. Dass aber der Staat auch für diese privaten Schulen Aufsichtsrechte und -pflichten hat, bestätigt Art. 7 Abs. 1 GG. Des Weiteren enthält Art. 7 Abs. 1 GG nach einer bereits vor der Verabschiedung des Grundgesetzes entwickelten und dann von den deutschen Obergerichten bestätigten Definition die Gesamtheit der «staatlichen Herrschaftsrechte über die Schule, d. h. die staatliche Befugnis zur Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens»; dies ist darauf gerichtet, ein Schulsystem zu entwickeln, «das allen jungen Bürgern gemäß ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet» (Bundesverfassungsgericht). Damit hat der Staat (und das sind entsprechend der eingangs geschilderten Kompetenzverteilung die Bundesländer) das Recht, die organisatorische Gliederung des Schulsystems vorzugeben, die Ausbildungsgänge inhaltlich ebenso zu bestimmen wie die Bildungs- und Erziehungsziele; umfasst sind aber auch die Vorgaben, die sich auf den Umfang der Schulpflicht (z. B. bezüglich des Schuleintritts oder beim Besuch beruflicher Schulen), den Zugang zu den einzelnen Bildungsgängen, die Bewertung von Leistungen in der Schule sowie das Bestehen und Nichtbestehen von Prüfungen und das Verleihen von Abschlüssen beziehen sowie schließlich Regelungen über die innere Gliederung von Schulen (sog. Schulverfassung) und die Rechtsstellungen der an Schule Beteiligten, von Schülerinnen und Schülern, von Eltern, von Lehrkräften, aber auch von Ausbildungsbetrieben. Dies alles muss staatlicherseits und, sofern es nachdrücklich in die Rechtsstellung von Betroffenen eingreift (also im Sinne der Rechtsprechung «wesentlich» ist), durch ein vom (Landes-)Parlament verabschiedetes (Schul-)Gesetz näher bestimmt werden.

Gegenstand des Schulrechts ist damit auch die Umsetzung bildungspolitischer Grundsatzentscheidungen in rechtliche Form, etwa bezüglich der Schulstruktur in der Sekundarstufe I oder der Gestaltung der Sekundarstufe II; dabei müssen schulgesetzlich die einzelne Schularten

und Bildungsgänge prägenden Elemente in ihren Grundstrukturen gesetzlich bestimmt werden. Die nähere Ausgestaltung (z. B. die Festlegungen der Stundentafeln oder der Lehrpläne für die einzelnen Jahrgangsstufen) kann dann aufgrund einer Ermächtigung im Schulgesetz den Schulbehörden, im Regelfall also dem Kultusministerium, überlassen werden; die Schulbehörden bedienen sich dabei der Form der Rechtsverordnung oder der Verwaltungsanweisung (Erlass, Verfügung etc.). Diese untergesetzlichen rechtlichen Regelungen entfalten dabei aber ebenso wie die schulgesetzlichen unmittelbar rechtliche Wirkungen für die an Schule Beteiligten; Lehrkräfte beispielsweise sind an alle derartigen Vorgaben gebunden und verpflichtet, diese bei ihrer Arbeit einzuhalten.

Das für den Schulbereich zentrale «Recht auf Bildung» ist in einer Reihe von Landesverfassungen und einer Vielzahl von Landesschulgesetzen ausdrücklich verankert. Dieses Recht wird jedoch nicht als ein individueller (gegebenenfalls auch vor Gericht einklagbarer) Anspruch des einzelnen Schülers oder seiner Eltern verstanden, sondern beschreibt eine objektive Verpflichtung des Staates, für ein angemessenes und hinreichendes Lehr- und Lernangebot zu sorgen. Da der Staat bei insgesamt beschränkten öffentlichen Mitteln auch andere wichtige Gemeinschaftsbelange (z. B. bei den Sozialausgaben) erfüllen muss, obliegt ihm die Verpflichtung, zu entscheiden und dabei das Recht auf Bildung als eine objektiv rechtliche Verpflichtung einzubeziehen.

Mit der «Entdeckung» der Schule als «pädagogischer Handlungseinheit» (Fend 1986) sind auch unter schulrechtlicher Perspektive die Diskussionen um eine verstärkte Selbständigkeit der Einzelschule wieder zunehmend geführt worden. Im Mittelpunkt dieser rechtlich geführten Debatte steht die Frage nach den Grenzen, das heißt danach, wie weit der Staat seine Verantwortung für das Schulsystem zurücknehmen und entsprechend den Spielraum der Schulen in pädagogischer, organisatorischer, personeller oder finanzieller Hinsicht erweitern darf und sollte. Dabei besteht Einmütigkeit, dass es sich bei der Autonomie der Einzelschule immer nur um eine Teilautonomie handeln kann, die staatliche Letztverantwortung also erhalten bleiben muss (vgl. auch Böttcher in diesem Band). Zusammen mit den Bemühungen um die Sicherung der Qualität von Schule werden Maßnahmen hin zu einer Verstärkung der

Selbständigkeit der Einzelschule nunmehr verknüpft mit einer Übertragung der Verantwortung für die Ergebnisse der schulischen Prozesse auf die Einzelschule; in entsprechender Weise sind in die Schulgesetze der Länder rechtliche Regelungen aufgenommen worden. Durch eine Überprüfung und zugleich durch externe Unterstützung soll die Einzelschule in die Lage versetzt werden, ihr Wissen um die innerschulischen Prozesse zur Verbesserung der eigenen schulischen Arbeit zu nutzen («interne Evaluation»). Durch die in der Mehrzahl der Bundesländer nunmehr auch rechtlich abgesicherte Verpflichtung der einzelnen Schule, sich ein eigenes pädagogisches Profil zu geben und dies durch ein Schulprogramm abzusichern, wird auch ein Maßstab gesetzt, der neben den generellen staatlichen Vorgaben zur Gestaltung von Schule zur Grundlage für alle Formen von Evaluation von Einzelschulen genutzt wird.

Unmittelbar damit verbunden und einer schulgesetzlichen Vorgabe bedürftig ist schließlich die Frage, wie und durch wen eine Einzelschule die Angelegenheiten, die ihr zur Entscheidung übertragen worden sind, regelt; angesprochen sind also Fragen der sogenannten Schulverfassung. Im Rahmen dessen werden in den Landesschulgesetzen die an den Schulen vorgesehenen Konferenzen der Schüler und Schülerinnen, der Eltern und der Lehrkräfte sowie deren Befugnisse näher geregelt, ebenso die von Vertretern dieser Gruppen gemeinsam gebildeten Gremien wie die Schulkonferenz. Gegenstand gesetzlicher Bestimmungen sind auch die genaue Beschreibung und Abgrenzung der Befugnisse und Verantwortlichkeiten der Schulleitung und ihrer Mitglieder.

Schule als staatliche Veranstaltung (so schon das Preußische Allgemeine Landrecht von 1794) unterliegt staatlicher Aufsicht; dies sollte nach den Vorgaben der Weimarer Reichsverfassung von 1919 und noch heute ausdrücklich nach den Bestimmungen einiger Länderverfassungen «durch hauptamtlich tätige, fachlich vorgebildete Beamte» ausgeübt werden. Dabei erstreckt sich diese Aufsicht als Fach- und Rechtsaufsicht auf die inhaltlichen Fragen des Schulwesens und als Dienstaufsicht auf das Verhalten der im Bildungswesen tätigen Personen. Aufsicht in diesem Sinn ist also umfassend zu verstehen. Die Schulaufsicht ist in der Mehrzahl der Bundesländer nunmehr zweistufig organisiert: Neben der

obersten Schulaufsichtsbehörde, dem Kultusministerium des Landes, besteht noch die untere Schulaufsicht, das Staatliche Schulamt.

Eine Besonderheit des deutschen Schulrechts ist schließlich die Mitwirkung der Gemeinden und Gemeindeverbände/Kreise an den Schulangelegenheiten. Art. 28 Abs. 2 GG räumt den Gemeinden das Recht ein, alle Angelegenheiten der örtlichen Gemeinschaft im Rahmen der Gesetze selbst zu regeln. Hierzu zählt in besonderer Weise das Recht, Schulträger zu sein. Dies beinhaltet nicht nur das Recht, im Rahmen der auf Landesebene gesetzlich bestehenden Vorgaben über die Errichtung und Schließung von Schulen sowie den Standort von Schulen entscheiden zu können, sondern auch die Verpflichtung, die vorhandenen Schulgebäude zu verwalten und zu unterhalten. Insofern spricht man von den äußeren Schulangelegenheiten, die in der Kompetenz der Kommunen stehen (im Gegensatz zu den inneren Schulangelegenheiten, die sich auf die Inhalte und Strukturen des Schulsystems erstrecken und für die das jeweilige Bundesland zuständig ist). Neben der kommunalen Verpflichtung zur Unterhaltung der Schulgebäude (was die Bereitstellung entsprechenden Personals, z. B. des Schulhausmeisters, einschließt) sind die Gemeinden auch für die weitere Sachausstattung der Schulen verantwortlich sowie für die Schulverpflegung oder den Schülertransport zur und von der Schule. Geregelt werden diese Angelegenheiten von der kommunalen Schulverwaltung. Sie unterliegt der Rechtsaufsicht des jeweiligen Bundeslandes.

Schulträger können auch Private sein. Dabei verlangt Art. 7 Abs. 4 GG nur, dass diese Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen dürfen, mit diesen Schulen keine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern gefördert wird und dass die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte hinreichend gesichert ist. In Anbetracht des Ziels, soziale Integration über die Schule zu fördern und dabei die «für alle gemeinsame Grundschule von mindestens vier Jahren» (so die Formulierung der Weimarer Reichsverfassung, die in dieser Form nicht in das Grundgesetz übernommen wurde) zu erhalten, bestehen erhöhte Anforderungen für die Errichtung einer privaten Grundschule (Art. 7 Abs. 5 GG). Aus dem ver-

fassungsrechtlich begründeten Recht zur Errichtung privater Schulen hat das Bundesverfassungsgericht auch einen Anspruch auf staatliche Subventionierung dieser Schulen abgeleitet; der konkrete Umfang dieser Subvention wird durch eigene Privatschulgesetze der Länder näher bestimmt. Auch private Schulen unterliegen, wie bereits erwähnt, der staatlichen Schulaufsicht.

Ein weiterer wichtiger Bildungsträger sind die Kirchen und Weltanschauungsgemeinschaften. Diesen steht nicht nur das Recht zu, eigene Schulen (als Privatschulen) zu gründen, sondern der Religionsunterricht ist verfassungsrechtlich als ordentliches Lehrfach garantiert (Art. 7 Abs. 3 GG); eine Ausnahme besteht anerkanntermaßen nur für die Länder Berlin und Bremen (Art. 141 GG). Es besteht ebenso ein Recht, sich als Schüler (oder für den Schüler durch die Eltern) von diesem Religionsunterricht abzumelden (Art. 7 Abs. 2 GG); allerdings ist der Staat befugt, für diese Schüler und Schülerinnen die verpflichtende Teilnahme an einem Ethikunterricht vorzusehen. Als ordentliches Lehrfach ist Religionsunterricht mit den anderen Schulfächern gleich zu behandeln; eine Besonderheit besteht nur darin, dass beim Lehrereinsatz und bei der Bestimmung der Unterrichtsinhalte Zustimmungserfordernisse sowohl von staatlicher als auch von kirchlicher Seite bestehen. Religionsunterricht in diesem Sinn ist von Verfassung wegen nicht auf die anerkannten Großkirchen christlicher Prägung beschränkt; es existiert ebenso jüdischer Religionsunterricht wie ein solcher christlich-orthodoxer Prägung. Neben dem Weltanschauungsunterricht entsprechend anerkannter Gemeinschaften ist auch ein Religionsunterricht islamischer Prägung möglich. Wichtig bleibt, dass jeder Religions- oder Weltanschauungsunterricht als schulische Veranstaltung den Bildungs- und Erziehungszielen der Schulen verpflichtet bleibt und wie jeder andere Unterricht auch auf diese Ziele hin orientiert sein muss.

Teil des Schulrechts – in einem weiteren Sinn – ist auch das Dienstrecht der Lehrkräfte, wie es in erster Linie im Beamtengesetz und in den auf das Beamtenrecht Bezug nehmenden Tarifverträgen verankert ist. Die dort enthaltenen generellen dienstlichen Pflichten und Rechte gelten in gleicher Weise für die Lehrkräfte. Lehrpersonen unterliegen damit dienstlichen Weisungen, wie sie generell in den schulrechtlichen

Regelungen und in Einzelanweisungen von Vorgesetzten enthalten sind. Diese Weisungsgebundenheit kann allerdings mit der «Pädagogischen Freiheit» der Lehrkräfte kollidieren. Dabei wird unter «Pädagogischer Freiheit» das Recht jeder einzelnen Lehrkraft verstanden, in methodischer und didaktischer Hinsicht Unterricht nach eigenen, fachlich begründeten Ansätzen und Vorstellungen zu gestalten. Diese «Pädagogische Freiheit» stellt allerdings keine spezifische Form eines «Selbstentfaltungsrechts» von Lehrkräften dar, sondern findet ihre Rechtfertigung einzig in den Besonderheiten von Unterrichten und Erziehen, in dem personalen Charakter der Kommunikationsbeziehungen im Unterricht. «Pädagogische Freiheit» ist um dieser Bedingungen wegen rechtlich garantiert und kann daher auch nur aus dieser Zweckbestimmung begründet werden. Die «Pädagogische Freiheit» der einzelnen Lehrperson findet daher ihre Grenze nicht nur in bestehenden rechtlichen Vorgaben, sondern auch in Konferenzbeschlüssen und anderen schulischen Festlegungen, z. B. im Schulprogramm.

5.3 Recht der beruflichen Bildung

Das BBiG fasst unter «Beruflicher Bildung» die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung zusammen (§ 1 Abs. 1 BBiG).

Während die Berufsausbildungsvorbereitung auf die Heranführung Benachteiligter an eine Berufsausbildung bezogen ist (§§ 1 Abs. 2, 68 ff. BBiG), ist die Berufsausbildung auf den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit gerichtet (§ 1 Abs. 3 BBiG); deren Inhalt wird in einem Berufsbild näher beschrieben (§§ 5 Abs. 1 Nr. 3 BBiG, 26 Abs. 1 Nr. 3 HwO) und der Weg zum Erwerb der entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem Ausbildungsrahmenplan bundeseinheitlich vorgegeben (§§ 5 Abs. 1 Nr. 4 BBiG, 26 Abs. 1 Nr. 4 HwO). Dabei lässt das BBiG grundsätzlich den Ort der Vermittlung offen. Während in der Mehrzahl der Ausbildungsberufe an zwei Orten («dual») ausgebildet wird, gibt es auch Berufe, für die vollzeitschulisch ausgebildet wird, z. B. in vielen Heilhilfsberufen. Eine «duale Ausbildung» ist durch die Lernorte Betrieb und Berufsschule geprägt, für den (nach Landesschulrecht verpflichtenden) Besuch der

Berufsschule sind die Auszubildenden freizustellen (§ 15 BBiG). Entsprechend dem dualen Charakter der Ausbildung bedarf es der inhaltlichen und organisatorischen Verzahnung beider Ausbildungsteile; schulische Lehrpläne (die bundeseinheitlich über die KMK abgestimmt werden) müssen mit den vom Bund erlassenen Ausbildungsordnungen und Ausbildungsrahmenplänen (§§ 4 Abs. 1 BBiG, 25 Abs. 1 HwO) kongruent sein. Organisatorisch bedarf es der Abstimmung zwischen Berufsschule/Schulverwaltung und den für den betrieblichen Teil der Ausbildung zuständigen Kammern (Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Kammern der freien Berufe etc. – § 71 BBiG). Abgeschlossen wird diese duale Ausbildung mit einer schulischen und betrieblichen Abschlussprüfung; für letztere tragen die Kammern die Verantwortung (§§ 37 BBiG, 31 HwO).

Berufliche Fortbildung ist als Anpassungs- oder Aufstiegsfortbildung möglich und durch einen Bezug zum ausgeübten Beruf gekennzeichnet (§§ 1 Abs. 4, 53 ff. BBiG und 42 HwO). Berufliche Umschulung zielt auf die Qualifikation für eine andere berufliche Tätigkeit (§§ 1 Abs. 5, 58 ff. BBiG und 42i HwO).

5.4 Hochschulrecht

Für das Hochschul- und Wissenschaftsrecht besteht insofern eine Besonderheit, als dieses Rechtsgebiet in erheblicher Weise durch eine extensive Interpretation des Grundrechts der Wissenschaftsfreiheit durch das Bundesverfassungsgericht geprägt ist. Den Ausgangspunkt stellt Art. 5 Abs. 3 GG dar: «Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.»

Diese Verfassungsnorm beinhaltet ein Grundrecht, das jedem und jeder zusteht, der oder die wissenschaftlich tätig ist oder tätig werden will; eine institutionelle Einbindung wird nicht verlangt, sodass auch ein «Privatgelehrter» Grundrechtsschutz genießt. Dabei erstreckt sich die Freiheitsgarantie dieses Grundrechts «auf alles, was nach Inhalt und Form als ernsthafter planmäßiger Versuch zur Ermittlung der Wahrheit anzusehen ist» (Bundesverfassungsgericht). Dieses Grundrecht ist ausweislich des zitierten Wortlauts zunächst unbeschränkt; andere Grund-

rechte bzw. Verfassungsprinzipien (z.B. der Tierschutz gemäß Art. 20a GG) begrenzen aber notwendig das individuelle Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit und verlangen einen Ausgleich; dies gilt auch für die von den Hochschulen zu erfüllende Ausbildungsaufgabe gegenüber den hieraus resultierenden Rechten von Studierenden.

Aus diesem Grundrecht leitet das Bundesverfassungsgericht auch die grundsätzliche staatliche Pflicht ab, Wissenschaft und ihre Vermittlung zu ermöglichen und zu fördern, ohne dass sich allerdings konkrete Beiträge aus der Verfassung selbst ableiten lassen.

Schließlich hat das Bundesverfassungsgericht aus dem Individualrecht des Art. 5 Abs. 3 GG organisatorische Konsequenzen für die Mitbestimmung an Hochschulen abgeleitet, die zwar als solche schwer nachvollzogen werden können, aber heute weitgehende Akzeptanz gefunden haben und in den Landeshochschulgesetzen entsprechend verankert worden sind. Danach muss den Professoren in den nach Statusgruppen zusammengesetzten Hochschulgremien in Fragen der Lehre ein «maßgebender», in Fragen der Forschung und bei Berufungen ein «ausschlaggebender» Einfluss gesichert werden; Professoren müssen als Gruppe demnach bei Abstimmungen in Forschungsfragen und bei Berufungsentscheidungen jeweils die Mehrheit der Stimmen haben.

Von hoher Bedeutung sind nach wie vor Fragen der Zulassung zum Studium. Da nach Art. 12 Abs. 1 GG die Wahl von Beruf und Ausbildungsstätte frei ist, in manchen Fächern/Studiengängen an Hochschulen aber ein gegenüber den Bewerberzahlen nur geringes Angebot an Studienplätzen zur Verfügung steht, bedarf es in Anbetracht des in diesen Fächern/Studiengängen verhängten «Numerus clausus» eines «gerechten» Verfahrens der Verteilung der vorhandenen Studienplätze. Da aus Art. 12 Abs. 1 GG kein Anspruch auf die Neuschaffung von Studienplätzen abgeleitet werden kann, wird aber verlangt, dass die Ermittlung der vorhandenen Studienplätze nach einer transparenten Methode unter Nutzung aller bereitstehenden Kapazitäten erfolgt und dass zugleich ein angemessenes Verfahren der Bewerberauswahl Anwendung findet. Die bisherigen Verfahren der Zugrundelegung der (auch gewichteten) Abiturdurchschnittsnote, der Ergebnisse von Bewerbungstests und von Auswahlgesprächen haben die Billigung der Rechtsprechung gefunden, da

ihnen eine hinreichende prognostische Wirkung bezüglich des erwartbaren Studienerfolges zugesprochen werden kann.

Teil des Hochschulrechts in einem weiteren Sinn ist schließlich auch das Recht der Studienförderung, wie dies im Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) niedergelegt ist.

5.5 Recht der Weiterbildung

Ein Recht der Weiterbildung existiert in Deutschland als eigenes Rechtsgebiet nicht. Dies hat seine Ursache u. a. in der Tatsache, dass durch die Breite der Trägerstruktur und deren überwiegend privaten Charakter die Rechtsbeziehungen zwischen den Anbietern und Nachfragern von Weiterbildung privatrechtlich geregelt werden und hierfür die allgemeinen Regeln des Vertragsrechts entsprechende Anwendung finden. Ausnahmen bestehen dort, wo Weiterbildungsmaßnahmen über staatliche Agenturen «vermittelt» werden; hier finden aber wiederum die allgemeinen Vorgaben des sozialrechtlichen Leistungsrechts Anwendung, die ebenfalls nicht spezifisch auf Weiterbildung hin orientiert sind.

Berufliche Weiterbildung schließlich wird entweder den allgemeinen Vorgaben des Arbeitsrechts zugeordnet oder dem bereits beschriebenen Berufsbildungsrecht, soweit nicht auch hier die Regelungen des Sozialrechts gelten. Individuelle Ansprüche auf berufliche Weiterbildung lassen sich – neben denjenigen im Rahmen der sozialrechtlichen Arbeitsförderung – rechtlich nur aus den Weiterbildungsgesetzen ableiten, die für Arbeitnehmer in einer Reihe von Bundesländern existieren, sowie aus kollektivrechtlichen Vereinbarungen, sofern derartige Ansprüche dort verabredet worden sind (wie in einigen Tarifverträgen der Metall- und Elektroindustrie). Trotz der viel beschworenen Bedeutung des «lebenslangen Lernens» bestehen in diesem Zusammenhang gegenwärtig auch rechtliche Defizite.

2.5 Bildungsfinanzierung

Finanzierung kann aus unterschiedlichen Perspektiven gesehen werden: Der Begriff und seine Implikationen werden zunächst vorgestellt und umrissen (Kap. 1). Im Weiteren geht es darum, welche Steuerungswirkungen im Bildungswesen über die Art der Finanzierung zu erreichen sind (Kap. 2). Daran schließt sich eine Betrachtung der grundsätzlichen Finanzierungsproblematik, verschiedener Finanzierungsquellen und der Frage an, wer letztlich für die Finanzierung von Bildung eintritt und wer welchen Nutzen aus Bildung zieht (Kap. 3). Abschließend werden Alternativen zu den heutigen Finanzierungsmodellen vorgestellt und diskutiert (Kap. 4).

1. Finanzierungsverständnis

Aus einem traditionellen betriebswirtschaftlichen Blickwinkel heraus umfasst der *Finanzierungsbegriff* alle Maßnahmen der Mittelbeschaffung und Mittelrückzahlung bei gegebenen Bedingungen. Der Begriff stellt einzig auf die Beschaffung liquider Mittel und den Erhalt der Zahlungsfähigkeit einer Organisation ab. Eine weite Begriffsfassung fokussiert dagegen allgemeiner auf die Bereitstellung von Ressourcen (vgl. Mäding 1984; Expertenkommission 2002, S. 116 ff.). Finanzierung bedeutet danach die Herstellung der Verfügbarkeit von Ressourcen.

Sofern es um Lernen geht, müssen fünf Ressourcenarten vorliegen: Allgemeinbildendes Lernen kann nur stattfinden, wenn (a) mentale bzw. psychische Ressourcen, (b) Zeit für Lernen, (c) sachlich-physische Ressourcen (z. B. Gebäude) und (d) schließlich Geld in Form liquider Mittel bereitstehen. Für berufliche und hochschulische Aus- und Weiterbildung kommen (e) institutionelle Bedingungen wie Sicherheits- oder Qualitätsanforderungen an Produkte und Arbeitsplätze oder lerntransfer- und lernträchtige Arbeitsplätze, Arbeitsinhalte sowie Arbeitsum-

gebungen hinzu. Diese Ressourcenarten stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander: Ohne Lernmotivation ist Zeit vergebens geopfert, ist Geld zum Fenster hinausgeworfen. Ohne die nötige Zeit kann intentionales Lernen nicht stattfinden. Das Gleiche gilt, wenn die materiellen wie auch die erforderlichen finanziellen Bedingungen nicht erfüllt sind.

Ressourcen dienen – ökonomisch formuliert – dazu, ein Set von Inputs in einen durch didaktisch-methodische Prinzipien gesteuerten Transformationsprozess so einzusetzen, dass systematisch Lernoutputs erzeugt werden, die einen Lernzuwachs repräsentieren. Damit bilden Umfang und Qualität der sachlich-physischen Ressourcen ein Variablenbündel, das einen erheblichen Einfluss auf Menge und Qualität des Outputs hat. Wenn die Gleichungen «mehr Input gleich mehr Output» und «mehr Inputqualität bei konstanter Prozessqualität gleich mehr Outputqualität» stimmen und wenn weiter gilt, dass mehr Input in den Lehr-Lern-Prozess einen höheren Ressourcen- bzw. Finanzierungsbedarf erzeugt, dann und nur dann hängt der Finanzierungsbedarf für die Ermöglichung von Lernprozessen in Lernstrukturen und -bedingungen von der Menge und Qualität der Inputs, aber auch von der Organisation und Gestaltung der formalen Lehr-Lern-Prozesse ab. Anders ausgedrückt: Der Finanzierungsbedarf wird durch die Ergebnisse der Lehr-Lern-Prozesse mitbestimmt, wobei unter ihrer (pädagogischen) Effektivität das Verhältnis zwischen messbarem Lernergebnis und dem physischen Input (z.B. Lehrer- bzw. Unterrichtszeit) verstanden wird. Die (ökonomische) Effizienz hingegen wird gemessen durch das Optimum des Verhältnisses von Output und den durch den Output verursachten Kosten:

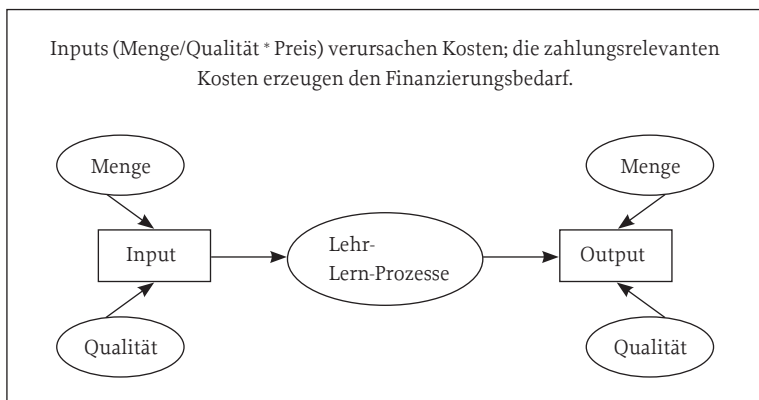


Abbildung 1: Der Zusammenhang zwischen Input, Prozess, Output, Kosten und Finanzierung

2. Differente Steuerungswirkungen von Bildungsfinanzierung

Der Finanzierungsbedarf kann auf unterschiedliche Weise befriedigt werden. Zwei grundlegende Alternativen beherrschen die gegenwärtige Bildungsfinanzierungsdiskussion:

Bei der *institutionellen* oder *angebotsbezogenen* Finanzierung fließen die Finanzmittel von den Geldgebern direkt an die Bildungsinstitution (z. B. Kindertagesstätte, Schule, Universität, Volkshochschule).

Die *nachfrageorientierte* Bildungsfinanzierung ist dadurch charakterisiert, dass die Nutzenden selbst einen Finanzierungsbeitrag (z. B. in Form von Gebühren) leisten oder andere Finanziers (z. B. der Staat, Stiftungen, Unternehmen) ihren Finanzierungsbeitrag nicht unmittelbar an die Bildungseinrichtung zahlen, sondern an die Nutzenden bzw. Nachfragenden (Voucher bzw. Bildungsgutscheine), die dadurch mit Kaufkraft ausgestattet werden und Nachfragemacht im Sinne ihrer Lerninteressen entfalten können (vgl. Levin 1982; Mattern 1997).

Es ist anzunehmen, dass die beiden Finanzierungsalternativen aufgrund ihrer verschiedenen Anreizmuster unterschiedlichen Einfluss auf

das Angebots- und Nachfrageverhalten der Akteure ausüben und somit differente Steuerungswirkungen erzeugen.

Solche lassen sich allerdings auch im Rahmen institutioneller Finanzierungsformen durch die allmähliche Umsteuerung von der inputbezogenen auf die outputorientierte Finanzierung erzielen. Die Bildungsfinanzierung in Deutschland war über Jahrzehnte erstens fast ausschließlich *staatliche* Aufgabe, zweitens *institutionell* und drittens *inputorientiert*. Erst seit wenigen Jahren werden outputorientierte und nachfragebezogene Elemente zum Teil ergänzend, zum Teil ersetzend herangezogen.

Inputorientierte Finanzierung bedeutet, dass über bestimmte Kennziffern der Finanzierungsbedarf eines Bildungseinrichtungstypus kalkuliert und über Zuweisungen befriedigt wird. Die Parameter, an denen sich die Höhe der staatlichen Zuweisungen an die Einrichtungen orientiert haben, sind z. B. für die Kindergärten vorgegebene Gruppengrößen (Kinderzahl pro Gruppe), Gruppenzahl pro Einrichtung, Zahl der Erzieherinnen pro Gruppe, Anzahl der Leitungspositionen pro Einrichtung, Zahl der Hilfskräfte pro Gruppe, Gehälter für die Erzieherinnen und Erzieher sowie Hilfskräfte, Raummiete (bei normierten Flächenvorgaben in m² pro Kind), Energiekosten, normiertes Teilbudget für Spielsachen und Sonstiges. Ähnliches gilt für alle Bildungseinrichtungen

Wichtig ist im Fall öffentlicher Finanzierung oder Kofinanzierung (durch Bund, Länder oder Kommunen), dass das öffentliche Steuer- und Ausgabensystem keinen unmittelbaren Bezug zwischen einer bestimmten Steuer und einer bestimmten Ausgabenart herstellt, sondern dass die den öffentlichen Körperschaften jeweils zufließenden Steueranteile in einen Einnahmetopf (des Bundes, des Landes, der Gemeinde) wandern, über dessen Verwendung die zuständige politische Einheit (Bundestag, Landtag, Gemeinderat) jährlich neu entscheidet.

Auch die deutsche Hochschulfinanzierung folgte über Jahrzehnte diesem Finanzierungsprinzip. Bis Mitte der 1990er Jahre war die (institutionell angelegte) Hochschulfinanzierung inputorientiert gestaltet, das heißt, die Zuweisungen der Bundesländer an ihre Hochschulen orientierten sich z. B. an der Zahl der Planstellen in den verschiedenen Kategorien der Wissenschaftler- und Nichtwissenschaftlerstellen, an den Ausgaben für Energie, für Gebäudemanagement und -erhalt, Wartungs-

und Ersetzungskosten der apparativen Infrastruktur u. Ä. m. Zusätzliche Ressourcenwünsche seitens der Hochschulen (etwa für neu einzurichtende Studiengänge oder Forschungsschwerpunkte) wurden verhandelt und in Abwägung konkurrierender Wünsche entschieden. Als generelle Restriktion wurde stets und grundsätzlich die jeweilige aktuelle Haushaltslage angeführt. Da in dieser Finanzierungsstrategie Output- oder Qualitätsparameter kaum von Bedeutung waren, fehlten Parameter, die Input- oder Kostenvariablen mit Outputvariablen verknüpften, sodass kein Bezug zwischen Hochschulfinanzierungsmodalitäten und Effektivität oder gar Effizienz des Ressourceneinsatzes hergestellt wurde. Insofern enthält die ausschließlich inputorientierte Finanzierung wenig Anreize zum effizienten Umgang mit den zur Verfügung gestellten Ressourcen. Nachdem Anfang der 1990er Jahre die Diskussion um Bildungsqualität auch die Hochschulen erreicht hatte, setzte ein Umdenken ein, das der Frage der Qualität insbesondere von Lehre und Studium, der Studiendauer und des Studienerfolgs bzw. der Studienabbrüche Aufmerksamkeit zuwandte. Es mündete in Entwicklungsschritte hin zur outputorientierten Finanzierung bzw. einer «leistungsorientierten Mittelverteilung» ein. Mit der Einführung von Studiengebühren in 2006 werden zudem die Nachfragenden wieder zur Finanzierung der Lehre herangezogen, nachdem Mitte der 1960er Jahre die Studiengebühren und die Hörergelder abgeschafft worden waren.

Blickt man aus der Steuerungsperspektive auf die Modalitäten der Bildungsfinanzierung, so ist festzustellen, dass die nachhaltigsten Veränderungen der letzten Jahre im Hochschulsystem stattgefunden haben. Während die Schulfinanzierung trotz aller Diskussionen um die Qualität von Schule im Nachgang zu den Ergebnissen der PISA-Studien in der inputorientierten Variante verharrt, scheinen sich im Bereich der Elementarerziehung in manchen Bundesländern Verschiebungen zu Lasten der Elternbeiträge abzuzeichnen, während im Bereich der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung einerseits ein relativer Rückgang der Finanzierungsbereitschaft von Bundesländern und Unternehmen beobachtet werden kann, andererseits die Diskussion um neue Finanzierungsformen im politischen Raum intensiviert wurde.

3. Die Finanzierungsproblematik und der Raum der Finanzierungsalternativen

Die Steuerungswirkungen beleuchten die unterschiedlichen Wege, die Finanziers wählen können, um Bildungseinrichtungen monetär zu unterstützen. Die Suche nach Finanzierungsalternativen erforderte es, sich mit folgenden vier Finanzierungsproblemen auseinanderzusetzen.

3.1 Welches sind die Leitprinzipien und Ziele der Bildungsfinanzierung?

In der bildungsökonomischen Literatur wird üblicherweise zwischen den beiden Basiszielen Effizienz und Gerechtigkeit unterschieden.

Effizienz stellt ein normatives Konzept dar, welches die Optimierung des Verhältnisses von Bildungserfolg (bzw. Output) und des Werts der für diesen Erfolg ge- und verbrauchten Ressourcen postuliert. Diesem Postulat zufolge ist die Finanzierung von Bildung derart auszugestalten, dass die verfügbaren Ressourcen so gut wie möglich ausgeschöpft werden und Verschwendung von Ressourcen vermieden wird, und zwar im Hinblick auf das Handeln der einzelnen im Bildungssystem engagierten Personen und Organisationen (interne Effizienz) wie auch hinsichtlich des Umgangs mit den Ressourcen in der gesamten Volkswirtschaft (externe Effizienz). So plausibel das Effizienzziel ist, so schwierig ist es im Kontext von Bildung zu operationalisieren. Dies hat seinen primären Grund in der Schwierigkeit, den Erfolg bzw. Ertrag von Bildung zweifelsfrei zu messen und zuzurechnen (strittig ist, welche Lernergebnisdimensionen relevant sind und wie sie gewichtet werden sollen und ob das Bruttolernergebnis oder der Lernzuwachs den Output darstellen). Völlig unbestimmt bleibt, welchen Beitrag Bildung zur gesellschaftlichen Wohlfahrt leistet, obwohl vieles für die Vermutung spricht, dass dieser Beitrag indirekt geleistet wird und positiv ist. Die Operationalisierungs- und Messprobleme im Hinblick auf die Effizienz von Bildung öffnen das Tor für subjektive Effizienzvermutungen, hinter denen interessengeleitete Urteile stehen können.

Das *Gerechtigkeitsziel* führt unmittelbar zur Maxime von Gleichheit

und Chancengleichheit. Während die *Gleichheitsidee* die Verteilung der Finanzierungslast und der Erträge sowie des Nutzens von Bildung zwischen Individuen und gesellschaftlichen Gruppen thematisiert, geht es bei der Frage nach *Chancengleichheit* um die gleichen Chancen des Zugangs zu und der Partizipation an Bildung. Partizipationschancen sollen danach unabhängig von sozialer Herkunft, Geschlecht, Rasse und ethnischer sowie regionaler Herkunft der Lernenden, sondern allein durch die Leistungsfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft des Individuums bestimmt sein.

Der Gleichheitsaspekt und das Chancengleichheitspostulat sind nicht identisch; es besteht aber insofern ein inhaltlicher Zusammenhang, als die Idee der Gleichheit der Finanzierungslast und des Bildungsnutzens bzw. -ertrags die Gleichheit der Zugangs- und Partizipationschancen voraussetzt.

3.2 Welche Finanzierungsquellen sind verfügbar?

In einer Geldgesellschaft bedeutet Finanzierung nicht nur die Beschaffung von Geldsummen, sondern die Geldbeschaffung ist – zumindest im Fall der Finanzierung von Lernen – lediglich ein Mittel, um über physische und immaterielle Güter (einschließlich Zeit) verfügen zu können. Während also der Finanzierungszweck in der Verfügbarkeit über Ressourcen für Lernen besteht, stellt die Geldbeschaffung lediglich ein Mittel dafür dar, ist allerdings ein notwendiger Schritt. Die Frage nach den Finanzierungsquellen kann aus sieben Perspektiven angedacht werden.

Die erste Perspektive folgt aus der Frage «Wer zahlt?» bzw. «Wer könnte zahlen?». Grundsätzlich stehen in modernen Gesellschaften vier Gruppen von Wirtschaftssubjekten als Finanziers für Lernen zur Verfügung, die entweder allein (dann spricht man von reinen Finanzierungssystemen) oder gemeinsam mit anderen Gruppen die Kosten finanzieren können (Mischsysteme). Bei den vier Gruppen handelt es sich um die Teilnehmenden an bzw. Nachfragenden nach Bildungsmaßnahmen oder ihre Angehörigen, die Gesamtheit der oder Gruppen von Erwerbstätigen, private Organisationen oder den Staat.

Die zweite Perspektive bezieht sich auf den Typ der Geldtransaktion,

der den Zahlenden auferlegt werden kann, um Geld zu beschaffen. Die Alternativen bestehen in Marktpreisen für die Bildungsleistungen (die Preise müssten die Kosten der Bereitstellung der Bildungsleistungen decken und einen Gewinn erlauben), Gebühren oder Beiträgen (die lediglich einen Kostendeckungsbeitrag liefern, was bedeutet, dass andere Finanzierende hinzutreten müssten), Steuern (dies können allgemeine Steuern oder spezifische Bildungssteuern sein) und Umlagen, die von den Arbeitnehmern und/oder den Organisationen (Arbeitgebern) erhoben werden können. Natürlich ist es auch möglich, verschiedene Quellen zu kombinieren (Mischfinanzierung).

Die dritte Perspektive ergibt sich aus der Frage, woher die Zahlenden ihre Finanzierungsbeiträge nehmen können. Prinzipiell kommen nur drei alternative Finanzierungsquellen in Frage: vergangenes Einkommen (in Form von früher Gespartem, Geld- oder Sachvermögen), laufendes Einkommen und zukünftiges Einkommen:

Finanziers	Vergangenes Einkommen	Laufendes Einkommen	Zukünftiges Einkommen
Staat	Verkauf öffentlichen Vermögens	Steuern und Gebühren	Staatliche Verschuldung
Lernende (Familien)	Entsparen, Liquidisierung von Vermögen, Bildungssparen	Lohn-, Gehalts-, Miet-, Pacht-, Zinseinkommen, Stipendien, Steuernachlass	Kredite, Darlehen
private Organisationen, Arbeitgeber, Betriebe	Entsparen	Gebühreneinnahmen, sonstige Einnahmen, Umsätze, Erträge, Miet-, Pacht-, Zinseinkommen	Kredite, Darlehen
Erwerbstätige	Entsparen, Ziehungsrechte	Lohn-, Gehalts-, Miet-, Pacht-, Zinseinkommen	Ziehungsrechte, Kredite, Darlehen

Abbildung 2: Mögliche Liquiditätsquellen und Finanziers von Bildung

Die vierte Perspektive leitet sich ab aus der Frage, ob die Verankerung der Idee des Lernens im Bewusstsein der Handelnden zu zusätzlichen Bildungsangeboten und -einrichtungen führt und somit einen über den Status quo hinausgehenden Finanzierungsbedarf erzeugen wird. Die beliebte Position, welche Kosten- oder Haushaltsneutralität verstärkter Förderung des Lernens im Vergleich mit dem erreichten Kostenniveau postuliert, leugnet den Bedarf an zusätzlichen Ressourcen für das Bildungswesen, würde aber stillschweigend die Verschiebung von Ressourcen innerhalb der Budgets der privaten Haushalte, der Unternehmen und der öffentlichen Hände zugunsten des Bildungswesens dulden müssen, d. h. die Umschichtung der gesamtgesellschaftlichen Konsum- und Investitionsportfolios zugunsten organisierten Lernens.

Die fünfte Perspektive folgt aus der Frage, ob Wirtschaftssubjekte, die für Bildungsaktivitäten zahlen, in der Lage sind, ihre Kosten- bzw. Finanzierungslast auf andere Personen, Personengruppen oder Organisationen überzuwälzen. Diese *Überwälzungsfähigkeit* ist abhängig von Marktkonstellationen (z. B. von der Wettbewerbsintensität zwischen Unternehmen in bestimmten Märkten), von Preiselastizitäten (d. h. davon, ob und in welcher Weise z. B. Käufer auf Preiserhöhungen bestimmter Güter reagieren), aber auch von politischer und ökonomischer Macht. Diese Fähigkeit ist zwischen den Wirtschaftssubjekten ungleich verteilt. Angesichts der Komplexität des empirischen Zugangs zu diesem Problem und der dadurch bedingten fehlenden Kenntnisse sind nur plausible Tendenzaussagen möglich. Da Teilnehmende an Bildungsaktivitäten in aller Regel ökonomisch wie politisch machtlos sind, wird es ihnen schwerfallen, ihre Kosten- bzw. Finanzierungslast auf andere Wirtschaftssubjekte zu verschieben. Nur im Fall steuerlicher Absetzbarkeit privater Bildungsausgaben können Teilnehmende einen Teil ihrer Kostenlast auf die Allgemeinheit der Steuerzahler überwälzen, wobei die Höhe des absetzbaren Betrags von der Höhe des Einkommens und der Ausgestaltung des Steuersystems, den Steuerarten und Steuersätzen abhängt.

Die sechste Perspektive besagt, dass der Staat selbst nicht die allerletzte Finanzierungsquelle von Bildung ist, da er seine Einkünfte von seinen Kunden (durch Gebühren) oder von den Steuerzahlern erhält. Un-

abhängig von den Steuererhebungsmodalitäten kann behauptet werden, dass von den beiden großen Steuerzahlergruppen, den steuerpflichtigen Individuen und den steuerpflichtigen Organisationen, die Organisationen die weitaus größeren Chancen haben, ihre Steuer- und Abgabenlast ganz oder teilweise auf andere Wirtschaftssubjekte (letztlich auf die Konsumierenden) überzuwälzen. Wenn also im Hinblick auf Lernen die Unterscheidung zwischen denjenigen eingeführt wird, die zahlen, und denjenigen, die letztlich die Kosten des Lernens tragen, so scheint folgende Hypothese tragbar: Während eine Vielzahl von unterschiedlichen Gruppen von Wirtschaftssubjekten für Bildung bzw. Lernen zahlen mögen, tragen mit hoher Wahrscheinlichkeit nur zwei Gruppen die Finanzierungslast, nämlich die Haushalte der Steuerzahlenden und die Haushalte der Konsumierenden, aus denen sich die Teilnehmenden rekrutieren.

Aus einer siebenten Perspektive heraus lässt sich daher sagen, dass aufgrund der komplexen Überwälzungsprozesse von Steuern und Abgaben die Kosten des organisierten Lernens letztlich aus den Arbeitseinkommen der Arbeitnehmenden, nicht aber aus den Kapitaleinkommen bestritten werden. Diese Erkenntnis überrascht nicht, wenn man sich die Kernthese der Humankapitaltheorie vor Augen führt, dass Bildung grundsätzlich als Investition anzusehen und daher über Konsumverzicht zu finanzieren sei. Steht indessen das Konsummotiv im Vordergrund der Weiterbildungsteilnahme, gilt diese Einsicht ohnehin.

3.3 Wer sind die Nutznießer?

Die Frage, wer die Bildungskosten letztlich trägt, d. h. die Frage nach der Kosteninzidenz, legt die komplementäre Frage nahe, wer diejenigen sind, die einen Nutzen aus dem Lernen ziehen können. Drei grundsätzliche Probleme verlangen Beachtung: Welche Gruppen von Wirtschaftssubjekten ziehen aus dem Lernen Vorteile? Wie viele Mitglieder dieser jeweiligen Gruppen gehören zu den Nutznießern? Wie groß sind die Vorteile der verschiedenen Gruppen?

Grundsätzlich – so die erste Problematik – können verschiedene gesellschaftliche Gruppen Nutzen aus Bildungsaktivitäten ziehen. Einige

mögen direkte und indirekte Vorteile haben (monetärer oder nicht monetärer Art), andere lediglich indirekte Erträge. In jedem Fall muss die Teilnahme von Personen vorausgesetzt werden, d.h. von Personen, welche die ihnen garantierten Partizipationsrechte in Anspruch nehmen oder für die empfangenen Bildungsleistungen Gebühren zahlen. Folglich sind die Teilnehmenden die erste Gruppe, die direkten Nutzen und Ertrag aus dem Lernen gewinnen kann. Eine zweite potenzielle Gruppe direkter Nutzer bilden im Fall beruflicher und hochschulischer Bildung (jeweils Aus- und Weiterbildung) die Arbeitgebenden, indem sie von höherer Produktivität, verbesserter Arbeitsmotivation, besserem Arbeitsklima u.a. profitieren. Darüber hinaus können andere Gruppen von Personen indirekte Vorteile ziehen: die Familienangehörigen (Eltern, Partner oder Partnerin, Kinder), Freundeskreis, Bekannte, Nachbarn (wohnotbezogener und sozialökologischer Nutzen), Arbeitskolleginnen und -kollegen, der Staat (über höhere Steuereinnahmen oder vermiedene soziale Kosten) und schließlich die Gesellschaft als Ganzes (durch höheres Wirtschaftswachstum, höhere Lebensqualität oder auch durch das Vermeiden von ökonomischen Krisen und sinkendem Lebensstandard).

Die zweite Problematik – der Zahl der Nutznießenden – verlangt empirisches Wissen und ist insbesondere im Hinblick auf die indirekt Begünstigten sehr schwer zu beantworten. Generell kann lediglich festgestellt werden, dass die Anzahl umso größer sein wird, je mehr Personen an organisierten Bildungsaktivitäten partizipieren.

Die dritte Problematik – Umfang der Nutzen und Erträge – ist empirisch ebenfalls außerordentlich schwer zu bestimmen. Während die Überzeugung verbreitet ist, dass Lernen Nutzen und Erträge erzeugt, hat es sich als nahezu unmöglich erwiesen, die Größe der Vorteile für die Nutznießenden zu identifizieren. Bisher können nur die Teilnehmenden selber bestimmen, welche monetären oder nicht monetären Erträge sie wahrnehmen (vgl. Cohn/Geske 1990). Insbesondere die monetären Erträge können annäherungsweise durch Einkommenszuwächse gemessen werden.

3.4 Die Verknüpfung von Finanzierungsquellen und Nutznießenden

Die Betrachtung der Kosten und Erträge, die mit Bildungsaktivitäten verknüpft sind, führt notwendigerweise zu der Frage, ob all diejenigen, welche die Ressourcen für Bildung bereitstellen, selbst auch von Lernen profitieren oder profitieren sollten, und ob diejenigen, die Nutznießende des Lernens sind, auch zur Deckung der Kosten beitragen. Da das empirische Wissen um die Kosten- und Ertragsinzidenz ausgesprochen mager ist, besteht eine weitverbreitete Neigung zu einer normativen Diskussion dieser Frage. Zwei unterschiedliche Gerechtigkeitsprinzipien stehen sich gegenüber:

Zum einen das sogenannte *Äquivalenzprinzip*, das der Idee ökonomischer Effizienz verpflichtet ist. Dieses Prinzip, das dem mittelalterlichen «do ut des» entspricht, verlangt, dass diejenigen, die von Bildung profitieren, auch die Kosten tragen. Die Anwendung des Äquivalenzprinzips stößt auf zwei Probleme. Zum einen bereitet es wegen der unzureichenden Operationalisierbarkeit der Bildungserträge und des Bildungsnutzens bisher nicht überwundene Schwierigkeiten, einen dem jeweiligen Nutzen entsprechenden Zahlungsbeitrag zu bestimmen. Zweitens fragt das Äquivalenzprinzip nicht danach, ob insbesondere die Subjekte angesichts ihrer materiellen Bedingungen überhaupt in der Lage sind, an dem gerechten Tausch von Wertäquivalenten teilzunehmen. Mit anderen Worten: Das Äquivalenzprinzip klammert die Frage der bestehenden Verteilung der Ressourcen und der Liquiditätspotenziale aus und geht stattdessen von einem hypothetischen zukünftigen «Profit» aus.

Daher wird als zweites soziales Gerechtigkeitsprinzip das *Leistungsfähigkeitsprinzip* herangezogen. Es stellt nicht die Äquivalenz von Leistung und Gegenleistung in den Vordergrund, sondern es folgt der Idee der ökonomischen Leistungsfähigkeit. Die Belastungsfähigkeit wird dabei in erster Linie an der Höhe des laufenden Einkommens gemessen. Dieses Prinzip enthält einen Umverteilungsaspekt von Einkommen zwischen Wirtschaftssubjekten, die deutlich mehr Kosten tragen, als sie Nutzen ziehen können, und Personen, deren Nutzen die getragene Kostenlast bei weitem überschreiten kann. Es knüpft an die Idee gleicher Bildungs- und Berufsbildungschancen an. Daher wird in der Logik dieses Prinzips nach

staatlicher Intervention gerufen, die erforderlich sei, um jene zu fördern, die selbst ökonomisch nicht genügend leistungsfähig sind. Die Beteiligung des Staates wird hier also nicht (nur) gefordert, weil die Gesellschaft insgesamt Vorteile aus den Investitionen in Bildung zieht (gesellschaftliche Erträge, die im Übrigen nicht unumstritten sind), sondern weil der ökonomische Leistungsprozess zu Verteilungsergebnissen führt (Einkommens- und Vermögensverteilung), die es einzelnen oder Gruppen von Wirtschaftssubjekten unmöglich machen, aus eigener Kraft an Bildung zu partizipieren. Das Leistungsfähigkeitsprinzip impliziert letztlich, dass es Wirtschaftssubjekte gibt, die mehr nehmen, als sie geben, und andere, die mehr geben, als sie nehmen.

Geht man davon aus, dass mangelnde ökonomische Leistungsfähigkeit stets nur bei einem Teil der Wirtschaftssubjekte vorliegt, so liegt es nahe, diese staatlicherseits direkt zu unterstützen. Diese individuelle Förderungsart kann unterschiedliche Formen annehmen. Ein garantiertes Mindesteinkommen, Bildungsstipendien, Bildungsgutscheine oder -darlehen, Steuerfreibeträge für Lernende, Anerkennung von Bildungskosten als Werbungsausgaben, Förderung eines Bildungssparens durch Steuervergünstigungen oder durch staatliche Sparprämien wären unterschiedliche Formen, die einzeln oder kombiniert Anwendung finden könnten. Interessanterweise werden diese Formen individueller Förderung meistens gewählt, um die nicht zahlungsfähigen Subjekte in die Lage zu versetzen, die im Zuge der Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme auftretenden Lebenshaltungskosten zu tragen (z. B. BAföG, Steuerfreibeträge, Kindergeld, Unterhaltsgeld der Bundesagentur für Arbeit). Die Kosten der Bildungsproduktion werden hingegen in aller Regel durch institutionelle Förderung (mit-)finanziert (z. B. Anerkennung betrieblicher Bildungskosten als Betriebskosten, Ausbildungsplatzprämien oder direkte Subventionierung überbetrieblicher Lehrwerkstätten). Die am meisten verbreitete Form der institutionellen Förderung besteht allerdings in der Finanzierung und Bereitstellung (Produktion) der Bildungsleistungen durch den Staat selbst (z. B. staatliche Schulen, Hochschulen und Volkshochschulen), wobei die Leistungen entweder unentgeltlich (Schulen) oder zu einem sehr niedrigen nicht kostendeckenden Preis (Hochschulen und Volkshochschulen) angeboten werden. Bei der

Diskussion dieser Form der staatlichen Bildungsförderung aus dem Staatshaushalt werden häufig zwei Probleme übersehen: Ein allokatives Problem entsteht dadurch, dass der Preis seine Funktion der Steuerung der knappen gesellschaftlichen Ressourcen nicht ausüben kann. Preissteuerung wird durch politische Steuerung ersetzt. Zugleich ergibt sich ein distributives Problem, das an das Gerechtigkeitsziel anknüpft. Das Angebot staatlich produzierter Bildungsleistungen zu einem weit unter den Produktionskosten liegenden Preis führt auch zur Inanspruchnahme durch diejenigen, die zahlungsfähig sind, dies aber nicht offenbaren müssen. Auf den ersten Blick geben durch diese Art der staatlichen Bildungsfinanzierung alle Nutznießenden weniger, als sie nehmen, das heißt, alle sind Nettonehmende. Was sie aber tatsächlich (auf den zweiten Blick) für die Bildungsleistung geben müssen, hängt davon ab, wie stark sie direkt und indirekt als Steuerzahlende mit der Finanzierung öffentlicher Aufgaben belastet werden. Dies wiederum hängt von der Ausgestaltung des Steuersystems ab. Über das Steuersystem werden mit hoher Wahrscheinlichkeit auch Personen zur Finanzierung der gymnasialen oder Hochschulbildung herangezogen, die dort nicht partizipieren. Ob dies im Sinne des Leistungsfähigkeitsprinzips ist, muss dabei offenbleiben, kann aber bezweifelt werden.

4. Alternative Finanzierungsmodelle von Bildung

Bei der Entwicklung von Alternativen zu den gegenwärtigen Formen der Ressourcenaufbringung werden fünf Grundkonzepte und ihre Mischformen diskutiert.

4.1 Selbstfinanzierung und einkommensabhängige Darlehen

Ein System der Selbstfinanzierung von Bildung verlangt, dass die individuellen Lernenden ihre Bildungsaktivitäten aus ihren eigenen Finanzmitteln tragen. Grundlegende Annahmen eines solchen Vorschlags sind, dass (a) die Erträge und Nutzen von Bildung ausschließlich den Lernenden selbst zufließen und deshalb die Kosten der Bildungsangebote gemäß

dem Äquivalenzprinzip durch die Lernenden selbst zu finanzieren sind; (b) die Bildungsangebote und -nachfrage nach Marktpreizen funktionieren und durch Wettbewerbspreise gesteuert werden; (c) Lernende mit dem Hintergrund ihres Einkommens in der Lage (und willens) sind, die Marktpreise für die Bildungsangebote zu zahlen; (d) Lernende aus mittleren und schwachen Einkommensgruppen nur zum Teil oder gar nicht in der Lage sein werden, die Marktpreise zu zahlen, und deshalb auf Darlehen zurückgreifen können. Da (e) ferner davon ausgegangen wird, dass sich wegen des hohen Investitionsrisikos und fehlender Risikoabsicherung kein privater Kapitalmarkt für die Finanzierung von Bildung etablieren wird, werden staatliche Darlehens- oder Bürgschaftsprogramme für erforderlich erachtet, um Zahlungsschwachen oder Zahlungsunfähigen den Zugang zu Bildung finanziell zu ermöglichen.

Das Hauptproblem des Selbstfinanzierungsmodells wird in dem Abschreckungs- bzw. Entmutigungseffekt gesehen, den es insbesondere auf bildungsfernere und sozial wie ökonomisch benachteiligte Lernergruppen ausübt. Die Diskussion um Studiengebühren in Deutschland zeigt, dass die Selbstfinanzierung von Bildungsaktivitäten bislang wenige Befürwortende findet. Allerdings gilt es, in der Bewertung des Selbstfinanzierungsmodells zu bedenken: Erstens tragen die Lernenden in den meisten Fällen bereits die indirekten Kosten von Bildungsaktivitäten in Form *entgangenen Einkommens* (dies gilt uneingeschränkt für die berufliche Erstausbildung und das Hochschulstudium) und/oder geopferter Freizeit (dies gilt generell im Fall formalen Lernens). Zweitens kann nicht ignoriert werden, dass in bestimmten Segmenten des deutschen Bildungssystems, insbesondere im Kontext beruflicher Aus- und Weiterbildung, die Lernenden einen nicht unerheblichen Teil der direkten Kosten tragen. Aus dieser offensichtlichen Ungleichheit der Selbstfinanzierungslast lassen sich zwei entgegengesetzte Schlüsse ziehen: Entweder die anteilige Selbstfinanzierung wird auf alle Segmente des Bildungssystems ausgeweitet – das hieße Einführung von Schulgeld und Studiengebühren, Abbau der Ausbildungsvergütung –, oder die Selbstbeteiligung an den Kosten z.B. der Kindergartenbildung, bestimmter vollzeitschulischer beruflicher Bildungsgänge oder bestimmter Arrangements beruflicher Weiterbildung wird aufgehoben.

4.2 Bildungsfinanzierung durch individuelle Ziehungsrechte

Das Finanzierungsmodell der individuellen Ziehungsrechte ist von Gösta Rehn (1982) im Kontext der internationalen Finanzierungsdiskussion des «lebenslangen Lernens» vorgeschlagen worden. Das Modell zielt darauf ab, ein Regulations- und Finanzierungssystem bereitzustellen, das die Allokation der Lebenszeit im Anschluss an die Pflichtschulphase hinweg strukturiert. Die intendierte Freiheit der Wahl zwischen Bildungs-, Arbeits- und Freizeitphasen über die Lebensspanne hinweg nach eigenen Präferenzen würde freilich variantenreiche Arbeitszeitmuster voraussetzen, die einen individuellen Wechsel zwischen Arbeits-, Bildungs- und Freizeitphasen erlaubten. Die Diskussion um Jahresarbeitszeitkonten, Bildungsurlaubsmöglichkeiten, Sabbatjahre, Lernzeitkonten, Qualifizierungsgesellschaften sowie die anhaltenden Diskussionen über Weiterbildungsauflagen für Empfänger von Sozialtransfers indizieren Bewegungen in die genannte Richtung. Die Finanzierung der Bildungsaktivitäten würde durch einkommensabhängige Beiträge der Beschäftigten und Arbeitgeber (analog zur Arbeitslosen-, Kranken-, Pflege- und Rentenversicherung) erfolgen, indem eine zusätzliche (Bildungs-)Abgabe erhoben würde.

Die Attraktivität des Rehnschen Modells der Ziehungsrechte schwindet beim genauen Hinsehen. Da die Ziehungsrechte in ihrer Höhe direkt von der Höhe des individuellen Einkommens abhängen, wird die ökonomische Fähigkeit, sich Bildungsaktivitäten (oder andere Güter wie Freizeit oder Sabbatjahre) leisten zu können, so ungleich verteilt sein wie die Einkommen selbst. Ungelöst bleibt in diesem Finanzierungsmodell die Frage, wie mit unterschiedlichen Preisen für unterschiedliche Bildungsangebote umgegangen werden soll.

4.3 Finanzierung von Bildung durch individuelle Bildungsgutscheine und über öffentliche Haushalte

Der Staat, vertreten durch Bund, Länder und Gemeinden, kann sich in unterschiedlicher Weise an der Finanzierung von Bildung beteiligen:

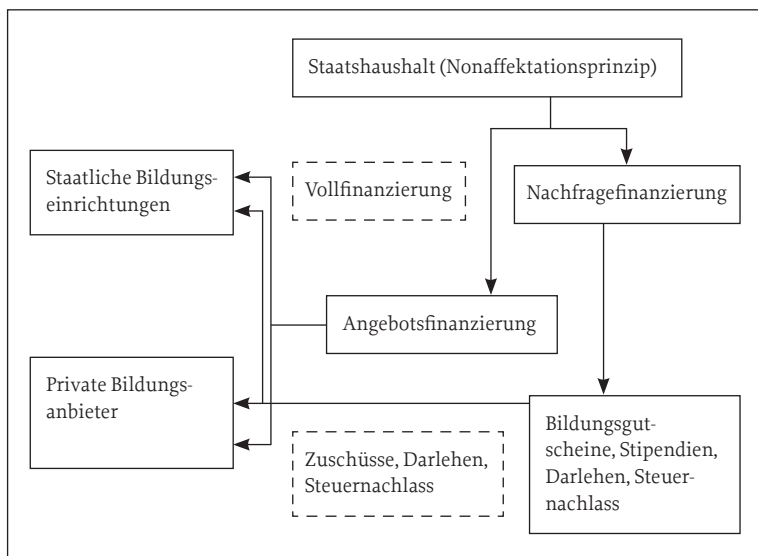


Abbildung 3: Alternativen der Bildungsfinanzierung durch den Staat (Ausgabeseite)

Die staatliche Finanzierung von Bildung tangiert die Einnahme- und die Ausgabeseite des staatlichen Budgets. Was die Einnahmeseite betrifft, so sind prinzipiell zwei Einnahmeformen möglich: Durch eine spezielle Steuer (Bildungssteuer) könnten die staatlichen Ausgaben für das Bildungswesen bestritten werden. Diese Form ist in Deutschland nicht dominant. Vielmehr hat sich bereits mit dem Grundgesetz die zweite Form durchgesetzt, die durch das sogenannte *Nonaffektationsprinzip* – keine unmittelbare Zuordnung von Steuern auf der Einnahmeseite zu spezifischen Ausgaben – gekennzeichnet ist. Dies bedeutet, dass die Höhe der Ausgaben für Bildung nicht – wie im ersten Fall – «automatisch» durch die Höhe der Bildungssteuer bestimmt wäre, sondern es muss über die Verteilung der Einnahmen auf die verschiedenen Ausgabekategorien in Kabinett und Parlament nach politischen Prioritäten entschieden werden. Abbildung 3 verdeutlicht, dass grundsätzlich eine Alternative zur Verfügung steht: die Finanzierung von Bildung über die Nachfragen-

den oder die direkte Finanzierung des Angebots bzw. der Anbieter (vgl. Kap. 3.2). Direkte Finanzierung des Bildungsangebots kann ebenfalls Unterschiedliches bedeuten: Zum einen kann der Staat die gesamten Kosten der Angebotserstellung finanzieren (staatliche Vollfinanzierung) oder einen bestimmten Anteil dieser Kosten (staatliche Teilfinanzierung z.B. über Zuschüsse, Prämien, Steuernachlässe oder -befreiungen, zinsbefreite oder zinsbegünstigte Darlehen). Letzteres impliziert, dass weitere Finanzierende hinzutreten. Zum Zweiten kann sich der Staat auf die Bereitstellung von Geld bzw. Liquidität für (staatliche oder private) Anbieter beschränken, er kann aber darüber hinaus die Produktion des Angebots von Bildungsleistungen selbst übernehmen, wie es beispielsweise im staatlichen Schul- oder Hochschulsystem in Deutschland bislang üblich ist. Im letzteren Fall läuft die staatliche Finanzierung in aller Regel auf Vollfinanzierung hinaus. Dass dies aber nicht immer und notwendig eintritt, zeigt sich an Beispielen aus vollzeitschulischen beruflichen Bildungsgängen sowie aus dem Kindergartenbereich. Anders ausgedrückt: Staatliche Bildungsfinanzierung bedeutet weder notwendig Angebotsfinanzierung noch Vollfinanzierung noch staatliche Bildungsproduktion. Umgekehrt impliziert staatliche Bildungsproduktion nicht notwendig staatliche Vollfinanzierung.

Die Finanzierung von Bildung über die Nachfrageseite durch Bildungsgutscheine geht davon aus, dass es (Teil-)Aufgabe des Staates sei, Bildung (mit) zu finanzieren. Aber statt den Bildungsanbietern direkt Budgets zuzuweisen, würde der Staat Bildung dadurch finanziell unterstützen, dass öffentliche Mittel in Form von Bildungsgutscheinen an die Individuen gegeben werden, die ihrerseits im Bildungsmarkt Kaufkraft und Marktmacht entfalten würden. Die Anbieter müssten sich über Preise für ihre Angebote bzw. über Gebühren (re-)finanzieren. Ein Gutschein würde eine bestimmte Geldsumme repräsentieren, und jede Person würde zu Beginn ihrer Pflichtschulzeit eine bestimmte Zahl von Gutscheinen erhalten, die sie für alle Formen von Bildung (Kindergarten, allgemeinbildende Schulen, Lehrlingsausbildung, Hochschulbildung, Training-on-the-Job, berufliche Kurzurse, berufliche Weiterbildungskurse usw.), die von staatlichen, privaten Organisationen oder kommerziellen Firmen angeboten werden, nutzen können. Allerdings – so schon Levin (1982) –

müssen die angebotenen Programme staatlicherseits akkreditiert sein, wobei als Akkreditierungskriterien Programminhalte und Programmqualität, Programminformationen, Beschwerdeprozeduren, Standards der Rechenschaftslegung u.Ä. genannt werden. Gutscheine können als Subventionen oder auch als Darlehen oder in Mischung beider Formen vergeben werden, und zwar in Abhängigkeit vom Empfängereinkommen seiner/ihrer Familie, aber auch von bestimmten askriptiven Merkmalen wie Geschlecht, Rasse, ethnische Herkunft, Behinderung u.Ä. Ebenso ist denkbar, dass die Gutscheine in der Höhe ihres Werts je nach gewähltem Programm und dessen Kosten oder in Abhängigkeit von spezifischen politischen Prioritäten variieren. Ein solches System ist, wenn es funktionieren soll, auf ein umfassendes Regulations- und Informationssystem angewiesen, das bei jeder Bewerbung um Gutscheine die Anspruchsgrundlagen prüfen, die Höhe und die Zusammensetzung der Gutscheine (nach Subventions- und Darlehensanteil) festlegen, die Nutzung der Gutscheine erfassen und auf der Anbieterseite die Einrichtungen und Programme sorgfältig im Hinblick auf die gewünschten Standards überwachen müsste. Da das Gutscheinmodell die individuelle Wahlfreiheit zwischen Bildungsinstitutionen und -programmen in den Mittelpunkt stellt, legt es großen Wert auf ein ausgefeiltes Informationssystem, welches sowohl die Anbieter als auch die Nachfragenden mit nützlichen und leicht zugänglichen Informationen versorgen soll.

Zweifelloos würden dadurch staatliche Bildungsausgaben erheblich steigen müssen, und zwar nicht nur absolut, sondern auch als Anteil am Bruttoinlandsprodukt und als Anteil am öffentlichen Haushalt. Es wäre deshalb zu fragen, auf welche Weise der Staat die erforderlichen Mittel bereitstellt. Ein Weg bestünde in internen Rationalisierungen und Effizienzgewinnen (im Bildungssystem insgesamt oder auch in anderen Ressorts), ein anderer in Ausgabenverlagerungen zwischen den Ressorts zugunsten von Bildung, ein dritter in der Erhöhung bestehender Steuern oder in der Einführung neuer Steuern, ein vierter Weg bestünde in der Ausweitung der öffentlichen Verschuldung. Wahrscheinlich ist, dass weder eine höhere Steuerlast noch eine höhere Staatsverschuldung zugunsten von Bildung realistisch sind. Schließlich sollte nicht in Vergessenheit geraten, dass «Staatsversagen» die Effizienz des Bildungs-

systems beschränken kann. So wird vermutet, dass die Abwesenheit von Handlungsstimuli, die durch Abwesenheit von Wettbewerbssituationen erzeugt wird, zu zeitaufwendigen, bürokratisch strukturierten Entscheidungsprozessen führt, die das Innovations- und Anpassungstempo des Bildungssystems an die sich zunehmend schneller wandelnde Umwelt eher lähmen als fördern. Zudem führt die Orientierung der politischen Akteure an kurzfristigen Interessen (Wahltermine) häufig zu verzerrten Nutzen-Kosten-Einschätzungen, die meist zu Lasten von Bildung gehen (vgl. dazu Timmermann 1982).

4.4 Einzelbetriebliche Bildungsfinanzierung und Fondsfinanzierung von (beruflicher) Bildung

Gary S. Becker (1975) hat dargelegt, dass und weshalb private Arbeitgebende, die nach Kosten-Ertrags-Gesichtspunkten, also ökonomisch rational handeln, nicht bereit sind, in allgemeinbildende Einrichtungen zu investieren. Die Kostenlast wäre im Fall der (Mit-)Finanzierung unvermeidlich zu tragen, während die Aneignung der Erträge wegen der Marktgängigkeit der Kompetenzen unbestimmt und eher unwahrscheinlich wäre. Arbeitgebende sind demzufolge allenfalls bereit, berufliche Bildung (mit) zu finanzieren. Abbildung 4 zeigt eine Reihe von Möglichkeiten. Dabei wird zum einen zwischen den verschiedenen Formen der Mittelaufbringung, zum anderen zwischen den möglichen Formen der Mittelverwendung unterschieden. Einzelbetriebliche Finanzierung meint dabei, dass jeder Betrieb für sich entscheidet, ob er berufliche Bildungsaktivitäten (mit-)finanziert. Diese Finanzierung kann auch in Form regelmäßiger oder gelegentlicher Zuwendungen (Spenden) an (über- oder außerbetriebliche) Ausbildungszentren oder an staatliche oder private berufsbildende Schulen geschehen. Allerdings ist bei einzelbetrieblicher Finanzierung eher an die Finanzierung eigener, betrieblicher Bildungsaktivitäten gedacht, wie sie etwa durch das US-amerikanische Training-on-the-Job, das japanische innerbetriebliche »Rotationsmodell on-the-job« oder das deutsche betriebliche Ausbildungsmodell innerhalb des dualen Systems repräsentiert werden. Diese Ausbildungsmodelle erlauben es den Betrieben, eine Rendite zu erzielen,

insofern bereits während der Ausbildung Erträge erzielt werden oder die Ausgebildeten im Anschluss an die erfolgreiche Ausbildung eine gewisse Zeit lang produktive Arbeitsleistungen erbringen.

Neben der einzelbetrieblichen Finanzierung sind in den vergangenen 20 Jahren immer wieder kollektive Aufbringungsformen auf Arbeitgeberseite diskutiert worden, die sich nach Zentralisierungsgrad und Gruppierungskriterien unterscheiden (vgl. Timmermann 1994, Kurseinheit 2). Zentralfonds, die gesetzlicher oder tarifvertraglicher Art sein können, belegen alle Unternehmen mit einer bestimmten Abgabe und refinanzieren mit den Einnahmen die Produktion beruflicher Bildungsaktivitäten, die – je nach Arrangement und Tradition – in den einzelnen Betrieben selbst (die deutsche Diskussion), in überbetrieblichen Ausbildungszentren (in den meisten lateinamerikanischen Ländern verwirklicht) oder in staatlichen beruflichen Schulen (partiell in Frankreich verwirklicht) stattfinden kann. Partialfonds können entweder für Ausbildungsbereiche (z. B. Industrie, Handel, Handwerk), für Berufsgruppen oder nach Regionen eingerichtet werden. Tariffonds sind ebenfalls Partialfonds, die zwischen den Tarifpartnern vereinbart werden und sich auf bestimmte Gewerbe oder auch Branchen beziehen. Das System einer auf Kammerebene erhobenen Umlage in Eigenregie der Wirtschaft (vgl. Timmermann 1996) ist eine institutionell (nach Kammerbezirken) und regional (nach Einzugsbereichen der Kammern) stark dezentralisierte Form von Fonds. Schließlich ist ebenso denkbar, dass der Staat eine spezielle Berufsbildungssteuer von den Unternehmen erhebt (Frankreich), mit deren Aufkommen Aus- und Weiterbildungszentren oder berufliche Schulen finanziert werden können.

Betrachtet man die Verwendungs- bzw. die Bereitstellungs- oder Produktionsseite beruflicher Bildung, dann zeigt Abbildung 4, dass Arbeitgeberfinanzierung beruflicher Bildung nicht notwendigerweise Finanzierung einzelbetrieblicher Aus- und Weiterbildung heißen muss, sondern dass auch die (anteilig) arbeitgeberfinanzierten beruflichen über- oder außerbetrieblichen Bildungszentren oder staatlichen berufsbildenden Schulen vorstellbar sind. Bislang kaum angedacht, aber durchaus als Finanzierungsalternative auf der Verwendungsseite von Umlagesystemen oder Bildungssteuern möglich, wäre eine Gutscheinelösung,

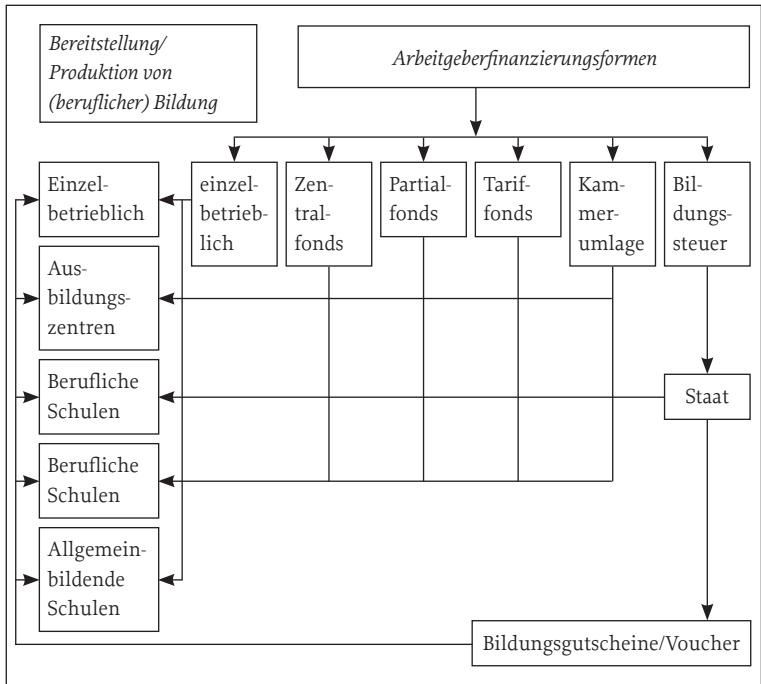


Abbildung 4: Alternativen der (Berufs-)Bildungsfinanzierung durch die Arbeitgeber

ergänzend zu einer anbieterorientierten Finanzierung wie auch als deren Substitution.

Die immer wieder aufkeimende Suche nach Finanzierungsmodi innerhalb des dualen Systems, welche die einzelbetriebliche Finanzierung ablösen könnte, hat mit der Funktionsweise der einzelbetrieblichen Finanzierung und ihren suboptimalen Steuerungswirkungen zu tun. Die einzelbetriebliche Finanzierungsweise erzeugt eine dreifache Rationalitätsfalle, die kaum überwindbar erscheint. Erstens gelingt es im Rahmen dieses Finanzierungssystems immer weniger, den gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen, allen ausbildungswilligen und -fähigen Personen eine Berufsausbildung zu ermöglichen. Eine zweite Rationalitätsfalle besteht

darin, dass es einerseits keine Ausbildungspflicht für Betriebe gibt, die Entscheidung über die Aufnahme von Ausbildungsaktivitäten und deren Umfang (unter Erfüllung der Auflagen des Berufsbildungsgesetzes), aber auch über die Einstellung oder Reduktion von Ausbildungsaktivitäten folglich individuell von jedem einzelnen Betrieb getroffen wird, in der Hauptsache in Anlehnung an den vorausgesehenen Fachkräftebedarf und an die wahrgenommene Ertrags-Kosten-Relation der Ausbildung. Angesichts der zurzeit behaupteten Ausbildungsquote von etwa 25 Prozent (nur ein Viertel aller Betriebe in Deutschland bildet aus) ist fraglich, ob es den ausbildenden Betrieben auf Dauer gelingt, jeweils den Fachkräftebedarf des gesamten Beschäftigungssystems zu decken. Dies wird umso unwahrscheinlicher, je mehr die Ausbildungsbetriebe dazu übergehen, im Hinblick auf den eigenen Fachkräftebedarf «bedarfsscharf» auszubilden und je ungünstiger die Relation zwischen Bruttokosten und produktiven Ausbildungserträgen sich entwickelt, das heißt, je stärker die Nettokosten steigen. Damit hängt die dritte Rationalitätsfalle zusammen, die sich dadurch zeigt, dass die nettokostenintensiven Betriebe «eigenbedarfsscharf» ausbilden und damit vermutlich in der Summe hinter dem Gesamtbedarf einer bestimmten Qualifikation zurückbleiben, was den Wettbewerb um diese Absolventinnen und Absolventen sowie Abwerbung verschärft, während auf der anderen Seite die Nettoertragsbetriebe über ihren eigenen und den gesamtwirtschaftlichen Bedarf hinaus ausbilden. Nicht zuletzt wird aus diesem Zusammenwirken von Eigenbedarfsorientierung und Abwerbung eine Tendenz zur gesamtwirtschaftlichen Unterinvestition in Berufsausbildung abgeleitet. Ein viertes Problem besteht darin, dass der stark technologisch induzierte Strukturwandel zur Folge hat, dass mit dem rückläufigen Fachkräftebedarf in den «alten» Branchen auch die Ausbildungskapazitäten verringert werden, während in den neuen Branchen und Berufsfeldern nicht in gleichem Tempo, möglicherweise auch nicht in gleichem Umfang neue Ausbildungskapazitäten aufgebaut werden. Beide Bewegungen führen zu den Strukturverwerfungen zwischen Ausbildungsplatz- und Arbeitsplatzstruktur bzw. zu einem dauerhaften Modernisierungsrückstand der Ausbildungsplatzstruktur. Ein letztes hier zu nennendes Problem stellt die Streuung in den betrieblichen Ausbildungsqualitäten dar, die zum

Teil unterhalb der Mindeststandards liegen. Diese Qualitätsdifferenzen bedeuten zugleich Chancendifferenzen für die Jugendlichen beim Übergang von der Ausbildung in den Beruf, zumindest dann, wenn der Übergang mit einem Betriebswechsel verbunden ist.

Die Suche nach gegenüber einzelbetrieblicher Ressourcenaufbringung alternativen Finanzierungsmöglichkeiten hat zur Debatte um Fonds- bzw. Umlagesysteme geführt, die 1974 schon von der Edding-Kommission angestoßen worden war und die Ende der 1990er Jahre durch Gesetzesentwürfe von SPD, Bündnis 90/Grüne und PDS wieder intensiviert wurde (vgl. Timmermann 1998). Fazit dieser Diskussionen ist, dass alle Fondsvarianten eine Reihe von Schwächen aufweisen.

Es scheint, als gäbe es kein ideales System der Finanzierung beruflicher Bildung. Der Möglichkeitsraum legt kooperative bzw. Mischfinanzierungsformen nahe, die aus der Perspektive des Äquivalenzprinzips von der plausiblen Vermutung ausgehen, dass alle Beteiligten, d. h. Individuen, Betriebe und Staat bzw. Gesellschaft Erträge oder Nutzen aus beruflicher Bildung ziehen können und dies auch tun (vgl. Timmermann 1997). Gleichzeitig lässt sich die kooperative Finanzierung, insbesondere die Beteiligung des Staates, auch aus der Perspektive des Leistungsfähigkeitsprinzips begründen, wenn nämlich Individuen über unzureichende Ausstattung mit Kaufkraft verfügen. Die schwierig zu entscheidende Frage ist, zu welchen Anteilen die verschiedenen Finanzierenden herangezogen werden sollen und ob die empirisch vorfindbaren Finanzierungsstrukturen den gesellschaftlich vorherrschenden Gerechtigkeitsvorstellungen entsprechen.

4.5 Produktion und/oder Finanzierung von Bildung

In der Diskussion um Berufsbildungsfinanzierung ist nicht genügend scharf zwischen der Produktion von Bildungsleistungen und ihrer Finanzierung unterschieden worden. Staatliche Bildungsfinanzierung und staatliche Bildungsproduktion werden meist in eins gesetzt, ebenso betriebliche Bildungsproduktion und betriebliche Bildungsfinanzierung. Es dominiert folglich die Vorstellung, dass, wenn der Staat das Bildungssystem finanziert, er notwendigerweise auch der Eigentümer des

Bildungswesens und damit Produzent der Bildungsleistungen und dass, wenn der Betrieb berufliche Bildung finanziert, er auch der Produzent sein müsse. Diese Koppelung ist aber keineswegs zwingend. Geht man von der Entkoppelung von Produktion und Finanzierung von Bildung aus, so ist eine Reihe von Konstellationen zwischen Produktion und Finanzierung denkbar.

Abbildung 5 soll anregen, darüber nachzudenken, ob es in Zeiten knapper Ausbildungsplätze für den Staat nicht effizient wäre, den zu erwartenden Mehraufwand an Finanzmitteln a priori für den Zukauf von zusätzlichen betrieblichen Ausbildungsplätzen zu nutzen, statt darauf zu warten, dass die Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz erhalten, in die staatlichen vollzeitschulischen Bildungsgänge strömen. Umgekehrt soll die Matrix zeigen, dass es für Betriebe effizient sein könnte, für die Deckung ihrer Weiterbildungsbedarfe neben betriebsnahen Anbietern oder anstelle des Aufbaus eigener Infrastrukturen auch die berufsbildenden Schulen zu nutzen. Die Botschaft lautet – und das gilt für alle Bildungsbereiche –, nach effizienten Finanzierungs- und Produktionsformen von Bildung zu suchen.

		Zahler					
		Staat, Bundes- agentur für Arbeit	Lernen- de (Fa- milien)	Freie Träger	Alle Arbeit- geber	Ausbil- dungs- betriebe	Arbeit- neh- merIn- nen
Produzenten	Staatliche Bildungsein- richtungen						
	Ausbildungs- betriebe						
	Freie, ge- meinnützige Träger						
	Gewinn- orientierte Träger						
	Unterhalt						

Abbildung 5: Produktion versus Finanzierung von Bildung

2.6 Bildungsinstitutionen und Bildungssysteme

Schaut man in den Brockhaus, wird dort unter einer Institution eine «gesellschaftliche, staatliche oder kirchliche Einrichtung (verstanden), in der bestimmte Aufgaben, meist in gesetzlich geregelter Form wahrgenommen werden» (Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 10, 1989, S. 455). Bildungsinstitutionen wären dann Einrichtungen, in denen pädagogische Aufgaben des Lehrens, Lernens und Erziehens wahrgenommen werden. Diese erste und noch grobe Eingrenzung unseres Gegenstands soll im Folgenden differenziert werden.

1. Institutionen und Systeme

In vorindustriellen Agrargesellschaften, wie sie in Mitteleuropa bis in das 18. Jahrhundert hinein existiert haben, spielte sich für den weitest- aus größten Teil der Bevölkerung das Leben – von der Geburt bis zum Tod – in der Dorfgemeinschaft ab; das Leben wurde zwar durch Sitten und Bräuche gesteuert und der Lebensweg des Einzelnen durch Rituale (etwa bei der Hochzeit) begleitet. In diesen Gesellschaften gab es jedoch keine speziellen Einrichtungen neben dem Alltagsleben, die etwa der Erziehung, der Alterssicherung oder der Gesundheitsfürsorge dienten. Dies ist in entwickelten, arbeitsteilig organisierten Gesellschaften des 20. und 21. Jahrhunderts ganz anders; denn dort werden in vielfältiger Weise spezielle gesellschaftliche Aufgaben durch gesonderte Einrichtungen wahrgenommen, die als «Institutionen» bezeichnet werden. Dieser Begriff wird in der Soziologie zwar uneinheitlich gebraucht (vgl. Gukenbiehl 1995, S. 98 f.), in seinem engeren Sinn bezeichnet er jedoch eine Organisation, einen Betrieb oder eine «Einrichtung schlechthin, die nach bestimmten Regeln des Arbeitsablaufes u. der Verteilung von Funktionen auf kooperierende Mitarbeiter (im Rahmen eines größeren Organisationssystems) eine bestimmte Aufgabe erfüllt» (Hartfiel 1972,

S. 301). Eine solche Institution verfügt über einen materiellen Apparat (Gebäude, Instrumente, Techniken); und sie wird von Personen getragen, die zueinander in formalisierten Rollenbeziehungen stehen (vgl. Parsons 1964, S. 39). In entwickelten Gesellschaften werden fast alle Probleme, die für den Erhalt dieser Gesellschaft, aber auch für die Weiterentwicklung ihrer Kultur von Bedeutung sind, in solchen Institutionen bearbeitet.

Für all diese Institutionen gilt, dass sie sich historisch mit der Herausbildung der modernen Industriegesellschaft zu ihrer jetzigen Größe und Bedeutung entwickelt haben. Gesellschaftliche Aufgaben – z. B. die Versorgung von Alten und Kranken – wurden im Zuge dieser Entwicklung vom übrigen Alltagsleben abgetrennt und durch einen gesonderten organisatorischen Apparat auf Dauer gestellt. Auf diese Weise sind in fast allen Feldern der Gesellschaft differenziert ausgebaute Institutionen entstanden, die durch kontinuierliche und regelhafte Arbeit die Erfüllung der jeweiligen Funktionen garantieren. So kann sich in unserer Gesellschaft der (die) Einzelne darauf verlassen, dass bestimmte Aufgaben auf diese Weise erledigt werden; dies gilt für die Unterrichtung der eigenen Kinder (durch die Schule) ebenso wie für den Abtransport des Hausmülls (durch die Müllabfuhr) oder die finanzielle Sicherung des Lebensabends (durch die Sozialversicherung). Institutionen entlasten und produzieren Sicherheiten; sie stehen mit ihren Verhaltensanforderungen dem einzelnen Bürger, der einzelnen Bürgerin aber auch unabweisbar gegenüber: Man muss zur Schule gehen, man ist verpflichtet, in die Rentenversicherung einzuzahlen, eine Steuererklärung abzugeben usw. Institutionen sind somit nicht nur entlastend, sondern auch lästig oder gar einengend; denn mit ihnen sind Handlungsnormierungen und auch organisierte Formen sozialer Kontrolle verbunden.

1.1 Bildungsinstitutionen

Die Funktionen, die in unserer Gesellschaft Institutionen zu erfüllen haben, sind sehr unterschiedlich angelegt. Es bestehen Einrichtungen, die explizit die Funktion haben, in geplanter und organisierter Weise Bildung und Erziehung zu betreiben. Kindergärten und Schulen gehören ebenso dazu wie Universitäten, Volkshochschulen und Jugendheime. Diesen

Einrichtungen ist gemeinsam, dass ihr materieller, personeller und organisatorischer Apparat darauf ausgerichtet ist, je bestimmte Adressaten zu erziehen und zu bilden: Menschen besuchen diese Einrichtungen, um dort in gezielter und geplanter Weise Lernprozesse zu durchlaufen, die zu einer Erweiterung ihrer Kompetenzen führen. Institutionen, die in dieser Weise Lernen und Kompetenzerweiterung als Hauptziel¹ betreiben, bezeichnen wir als «Bildungsinstitutionen» oder – hier synonym gebraucht – als «pädagogische Institutionen» (vgl. Merkens 2006).² Solche Institutionen richten sich zum größten Teil an Kinder und Jugendliche (so die Schulen), weil dort die größte Lernbedürftigkeit unterstellt wird. Es gibt aber auch Bildungsinstitutionen, die sich an erwachsene Adressaten richten (z. B. Volkshochschulen, Universitäten).

All diese Bildungsinstitutionen weisen etliche gemeinsame Merkmale auf: In ihnen ist ein speziell qualifiziertes pädagogisches Personal (Lehrende, Erziehende) tätig, das in der Regel eine akademische oder mindestens fachschulische Ausbildung durchlaufen hat. Es verrichtet in diesen Einrichtungen pädagogische Tätigkeiten als kontinuierliche und entlohnte Berufsarbeit. Dabei richtet es seine pädagogischen Anstrengungen auf je spezifische Gruppen (z. B. Vorschulkinder, Sekundarschülerinnen und -schüler, Jugendliche ohne Ausbildungsplatz), auf dessen jeweilige Interessen und Bedürfnisse eingegangen werden soll. Bildungsinstitutionen sind mit einem materiellen Apparat (Gebäude, Einrichtungen, Stellen, Sachmittel) ausgestattet, der die Arbeit der Einrichtung zumindest mittelfristig absichert. Und es existieren rechtliche Regelungen (z. B. Schulgesetze; vgl. den Beitrag von Füssel in diesem Band), die die Aufgaben der Einrichtung beschreiben und die festlegen, durch welche (staatlichen) Organe eine Finanzierung und Steuerung stattfindet.

1.2 Bildungssysteme

Die bisher genannten Kriterien einer Bildungsinstitution treffen auf eine Vielzahl von Einrichtungen zu – als wichtigste seien genannt: Kinderkrippen, Kindergärten, Schulen, Einrichtungen der Jugendhilfe (z. B. Heime), Hochschulen, aber auch Nachhilfefirmen und Weiterbildungsakademien. All diese Bildungsinstitutionen stehen in einem sys-

tematischen Verhältnis zueinander, in ihrer Gesamtheit stellen sie das «Bildungssystem» einer Gesellschaft dar. Dieses Bildungssystem ist über Jahrhunderte historisch gewachsen, seine Grundstrukturen in Deutschland haben sich vor allem im 19. und 20. Jahrhundert herausgebildet. Zu nennen sind hier vor allem drei Merkmale:

Bildung in öffentlicher Verantwortung: Bildungs- und Erziehungseinrichtungen werden überwiegend nicht in privater, sondern in öffentlicher Verantwortung betrieben. Sie werden entweder vollständig (z. B. Schulen) oder vorrangig (z. B. Kindergärten) vom Staat finanziert. Der Zugang zu diesen Einrichtungen steht im Prinzip allen Kindern und Jugendlichen offen, die Einzelheiten des Zugangs sind meist gesetzlich geregelt (z. B. Schulpflichtgesetz). Neben dem öffentlichen Sektor gibt es allerdings einige Segmente (Weiterbildung, Nachhilfe, Landerziehungsheime), in denen sich ein privatwirtschaftlicher Bildungsmarkt etabliert hat.

Schule als staatliche Einrichtung: Der Kernbereich des Bildungssystems – das Schulwesen – wird in Deutschland als staatliche Aktivität betrieben. Fast alle allgemeinen und beruflichen Schulen befinden sich in staatlicher Trägerschaft. Sie werden nicht nur staatlich gesteuert (z. B. durch Lehrpläne, Lehrerprüfungen), sondern auch zu 100 Prozent staatlich finanziert; für Eltern und Lernende sind sie kostenfrei.³ Zuständig für den Unterhalt und die Steuerung des Schulwesens sind allein die Bundesländer (Bildungsföderalismus). Deshalb sind Lehrkräfte auch beim jeweiligen Bundesland angestellt – und zwar meist als Beamtinnen und Beamte auf Lebenszeit.

Kinder- und Jugendhilfe im Bereich der «Freien Träger»: Einrichtungen der vorschulischen Bildung (Kinderkrippen, Kindergärten etc.) und der außerschulischen Arbeit mit Jugendlichen (Jugendheime, Drogenberatung etc.) werden nicht vom Staat, sondern von «Freien Trägern» der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. Caritas, Arbeiterwohlfahrt, DRK) betrieben. Nur wenn diese Träger nicht tätig werden, dürfen Staat oder Kommunen solche Einrichtungen führen («Subsidiaritätsprinzip»). Diese Einrichtungen finanzieren sich aus staatlichen Zuschüssen, aus Mitteln der Träger (z. B. Kirchensteuer) und aus Beiträgen der Nutzer (z. B. Elternbeiträge beim Kindergarten). Die in diesen Einrichtungen tätigen Päd-

agoginnen und Pädagogen sind bei den jeweiligen Trägern als Angestellte beschäftigt, sind also keine Staatsbedienstete.

Das nachfolgende Schaubild (S. 374) stellt die Institutionen des Bildungssystems in ihrem Gesamtzusammenhang dar – und skizziert damit das deutsche Bildungssystem, wie es sich im Jahr 2007 gliedert⁴.

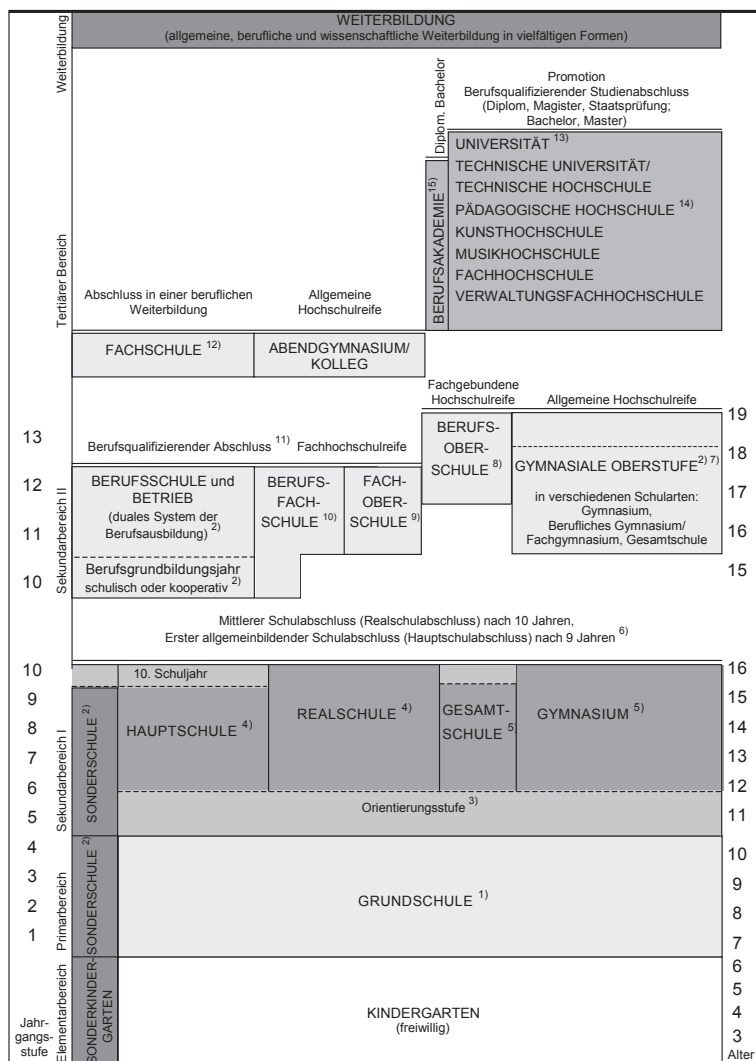
Ein Blick auf die Bildungssysteme anderer entwickelter Länder in Europa und Übersee (vgl. den Beitrag von Adick in diesem Band) macht deutlich, dass bestimmte, für uns in Deutschland selbstverständliche Regelungen (etwa: föderalistische Zuständigkeiten, verbeamtete Lehrkräfte, institutionelle Trennung zwischen Kindergarten und Schule) in anderen Staaten völlig anders gestaltet sind: So wird in Frankreich das Bildungssystem ausschließlich von der Zentralregierung gesteuert, in Kanada gehört der Kindergarten zur Grundschule, und in den Niederlanden sind die meisten Lehrerinnen und Lehrer bei Freien Schulträgern angestellt. Kurz: Das deutsche Bildungssystem stellt – international gesehen – eine spezifische Variante unter vielen anderen dar.

Im nächsten Schritt greifen wir eine dieser Bildungsinstitutionen heraus, um Ziele, Strukturen, Abläufe und Effekte näher zu beleuchten. Aus Gründen, die im Folgenden deutlich werden, wählen wir dazu wegen ihrer zentralen Position die öffentliche Schule.

2. Die öffentliche Schule als Bildungsinstitution

In allen entwickelten Gesellschaften wurde im Laufe der letzten 200 Jahre ein hochkomplexes Bildungssystem installiert, durch das der Lebensweg der Heranwachsenden stark vorgeprägt wird. So ist nicht nur in Deutschland gesellschaftlich festgelegt, wann ein Kind die Kinderkrippe, den Kindergarten, die Grundschule, die Sekundarschule oder die Universität besuchen darf (bzw. muss). Der Lebenslauf des Einzelnen wird auf diese Weise in ein Nacheinander von absolvierten Bildungsinstitutionen gegliedert. Unter all diesen Einrichtungen – von der Kinderkrippe bis zur Volkshochschule – nimmt die Schule eine besondere Stellung ein.

Zwischen dem 6. und dem 18. Lebensjahr ist sie eine Pflichtveranstaltung, die aufgrund gesetzlicher Bestimmungen besucht werden muss. Sie



Quelle: KMK

Abbildung 1: Struktur des Bildungssystems 2007

ist damit die einzige öffentliche Bildungseinrichtung, der niemand ausweichen kann. Dieser Pflichtcharakter hat wesentlich dazu beigetragen, dass die Schule in allen industriellen Gesellschaften zur größten öffentlichen Einrichtung geworden ist. So besuchten im Jahr 2003 in Deutschland etwa zehn Millionen Schüler und Schülerinnen eine allgemeinbildende und weitere 2,7 Millionen eine berufsbildende Schule. Sie wurden von etwa 770 000 Lehrpersonen unterrichtet (vgl. BMBF 2005, S. 72/78). Mehr als zwölf Millionen Menschen gehen somit in der Bundesrepublik täglich zur Schule.

2.1 Die organisatorischen Grundstrukturen

Zur sachgerechten Erfüllung der gestellten Aufgaben arbeitet in der Schule ein speziell ausgebildetes Personal, das pädagogische Tätigkeit berufsmäßig betreibt: Lehrerinnen und Lehrer, die in einem spezifischen akademischen Studium auf ihre Berufstätigkeit vorbereitet wurden und die meist als Beamte beschäftigt werden. Die Schule erfüllt ihre Aufgaben vor allem dadurch, dass diese Lehrkräfte in geplanter, systematischer und kontinuierlicher Weise Unterricht erteilen. Die institutionellen Strukturen der Schule haben dabei sicherzustellen, dass für alle Heranwachsenden im schulpflichtigen Alter Unterricht tagtäglich immer wieder stattfindet. Sie sollen darüber hinaus Sorge tragen, dass sich dieser Unterricht inhaltlich und methodisch an den staatlichen Vorgaben (z. B. Fächerkanon, Stundentafel, Bildungsstandards) orientiert. Zur Sicherung dieser Aufgaben greifen in der Institution drei Organisationsebenen ineinander (vgl. Fend 2006, S. 31 f.): Durch die *Lernorganisation* wird konkret festgelegt, welche Lernenden mit welchen Lehrenden welche Inhalte zu erarbeiten haben. Instrumente dieser Lernorganisation sind Lehrpläne, Richtlinien, Stundenpläne etc. Darüber erhebt sich ein Netz organisierter Verfahrensregeln, das als *Verwaltungsorganisation* bezeichnet wird. Dort werden vor allem hierarchische Kompetenzen festgelegt: Wer kontrolliert, wer entscheidet, wer hat welche Rechte und Pflichten? Solche Regelungen schlagen sich z. B. in Versetzungsordnungen, Laufbahnbestimmungen und Haushaltszuweisungen nieder. All dies wiederum ist eingegliedert in die *Makroorganisation* des Schulsystems – in die Auf-

gliederung nach Schulformen und Bildungsgängen, in die Beschreibung von Übergangsmöglichkeiten und Abschlussberechtigungen.

Der Grundaufbau des deutschen Schulsystems kennzeichnet sich vor allem durch eine – im internationalen Vergleich – äußerst kurze gemeinsame Schulzeit aller Kinder; denn die Grundschule endet bereits am Ende des 4. Schuljahrs. Danach erfolgt im deutschen Schulsystem eine Aufteilung der zehnjährigen Kinder nach «Begabungsrichtungen» und Schulformen. Dies geschieht klassischerweise in der Form der Dreigliedrigkeit von Hauptschule, Realschule und Gymnasium (vgl. Tillmann 2006).⁵ Die Übergänge, die nach der 10. Klasse in die Bildungsgänge der Sekundarstufe II (von der Teilzeit-Berufsschule bis zur gymnasialen Oberstufe) erfolgen, sind abhängig von dem Schulabschluss, der am Ende der Sekundarstufe I erworben wird.

2.2 Geschichte und Funktion

Das hochentwickelte Schulsystem, das sich gegenwärtig in Deutschland findet, ist in einem langen historischen Prozess entstanden. Das humanistische Gymnasium – als Schule für eine kleine privilegierte Minderheit von Knaben aus höheren Schichten – besaß bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine differenzierte institutionelle Struktur (vgl. Lundgreen 1984). Dazu gehörten u.a. eine geregelte Lehrerausbildung mit anschließender Beamtenlaufbahn, staatliche Lehrplanvorgaben und das Abitur als Abschlussprüfung. Gymnasien befanden sich meist in städtischen Regionen und wiesen eine Betriebsgröße auf, die auch damals schon einen differenzierten Einsatz von Fachlehrern ermöglichte.

Dies alles fand sich in der dörflichen Volksschule um 1800 überhaupt nicht: Jungen wie Mädchen unterschiedlichen Alters besuchten (meist nur im Winter) eine ein- oder zweiklassige Schule, in der schlecht ausgebildete und erbärmlich bezahlte Lehrer elementare Kenntnisse des Schreibens, Lesens und Rechnens vermittelten. Eine differenzierte institutionelle Struktur erhielt diese Elementar- bzw. Volksschule erst einhundert Jahre später – und zwar in dem Prozess, in dem sich die Agrargesellschaft zur Industriegesellschaft wandelte und in dem die Schulpflicht für alle dann auch tatsächlich durchgesetzt wurde (vgl.

Klewitz/Leschinsky 1984). Erst seit dieser Zeit verfügt auch die Volksschule über die typischen Elemente einer ausgebauten schulischen Institution: Jahrgangsklassen, Fachunterricht, Lehrpläne, Zensuren, Abschlüsse, geregelte Ausbildung und staatliche Beschäftigung für Lehrkräfte. Als gesellschaftlicher Antrieb zur Durchsetzung der Schulpflicht wirkte sich zum einen die Bildung des deutschen Nationalstaats aus; denn die Schule erhielt im 19. Jahrhundert die Aufgabe, ein entsprechendes Staats- und Untertanenbewusstsein («Wir Deutsche und unser Kaiser») zu vermitteln (vgl. Leschinsky/Roeder 1983, S. 448 ff.). Zum anderen wirkten die ökonomischen Interessen und Anforderungen der immer bedeutender werdenden «Großen Industrie». Im Unterschied zur Landwirtschaft verlangte sie auch von der einfachen Arbeitskraft Grundqualifikationen des Lesens, Schreibens und Rechnens sowie einige naturwissenschaftliche Kenntnisse. Im Zuge dieser industriellen Entwicklung wurden gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Realschulen, zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Berufsschulen gegründet. Dieser historische Entstehungsprozess bestimmt bis heute den gegliederten Aufbau des Schulwesens.

Seit Ende des 19. Jahrhunderts existiert in Deutschland somit ein voll ausgebautes staatliches Schulsystem, das durch seinen institutionellen Apparat (Gebäude, Lehrer, Lehrpläne, Schulbücher) und durch die gesetzliche Schulpflicht sicherstellt, dass tatsächlich alle Heranwachsenden mindestens acht Jahre eine allgemeinbildende Schule besuchen. Dabei bewirkt die institutionelle Differenzierung in «höheres» und «niederes» Schulwesen, dass die großen sozialen Unterschiede, die in der Gesellschaft existieren, sich auch in der Schule niederschlagen.

Wenn eine Gesellschaft sich eine umfassende und auch teure soziale Institution «leistet», so drängt sich die Frage auf, welche Absichten, Zwecke, welche «Funktionen» damit verknüpft sind. In einer strukturfunktionalen Soziologie wird dabei nicht so sehr nach subjektiven Intentionen, sondern nach gesellschaftlichen Zwängen gefragt: Institutionen haben in dieser Sichtweise die Aufgabe, einen Beitrag zur Stabilität des gesamtgesellschaftlichen Systems zu leisten. Dabei reagieren Bildungsinstitutionen auf das Problem, dass kompetente Erwachsene aus biologischen Gründen ausscheiden und durch (noch nicht) kompetente Her-

anwachsende ersetzt werden müssen. Deshalb müssen Bildungs- und Qualifizierungsprozesse diese Heranwachsenden in die Lage versetzen, die Rollen und Funktionen der (ausscheidenden) Erwachsenen zu übernehmen (vgl. Parsons 1964).

Wenn die Gesellschaft so kompliziert wird, dass die Heranwachsenden die erforderlichen Kompetenzen nicht mehr im Alltag ihrer Eltern (und anderer Erwachsener) erlernen können, wird Schule notwendig. Deshalb markiert der Übergang in die Industriegesellschaft den Zeitpunkt, an dem Schule für alle gesellschaftlich notwendig wurde. Der Beitrag, den Schule unter solchen Bedingungen zur Stabilisierung (und zur immer wieder neuen Reproduktion) des gesellschaftlichen Systems leistet, wird in Orientierung und Erweiterung von Parsons (1968b) in drei Funktionen gefasst: Schule hat im Hinblick auf die Gesellschaft

- eine Qualifizierungs- und Ausbildungsfunktion,
- eine Selektions- und Auslesefunktion,
- eine Integrations- und Legitimationsfunktion.

Indem die öffentliche Schule diese Funktionen erfüllt, trägt sie dazu bei, dass das gesellschaftliche System weiter stabil arbeitet, auch wenn die Rollenträger (die Personen) kontinuierlich ausgewechselt werden (vgl. Fend 1981, S. 13 ff.).

2.3 Organisation und Pädagogik

Die bisherige Beschreibung hat deutlich gemacht, dass in der entwickelten und ausgebauten Institution Schule die pädagogische Arbeit in umfassender Weise in organisatorische Strukturen eingebunden ist. Lernorganisation, Verwaltungsorganisation und Makroorganisation sollen sichern, dass ein möglichst guter Unterricht für alle Heranwachsenden kontinuierlich stattfinden kann. Nun ist diese organisatorische Einbindung der Bildungs- und Erziehungsarbeit von Lehrkräften immer wieder als Fremdbestimmung der Pädagogik durch die Bürokratie beschrieben und massiv kritisiert worden: Die guten Absichten der engagierten Pädagoginnen und Pädagogen würden durch die Bürokratie konterkariert oder gar zunichte gemacht (vgl. z. B. Dauber 1987). Auch wenn diese Kritik zunächst plausibel klingt – sie greift dann zu kurz, wenn sie

nicht die Ambivalenz der Schule als Institution hinreichend in den Blick nimmt: Eine kontinuierliche Lernarbeit von mehr als zehn Millionen Heranwachsenden in der Bundesrepublik bedarf ohne Zweifel der umfänglichen organisatorischen Sicherung, sie ist ohne ausdifferenzierten Apparat undenkbar. Die Institution hat die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Unterricht und Erziehung tagtäglich immer wieder stattfinden können. Allerdings ist die Sicherung der Kontinuität von Unterricht nicht das einzige Motiv, das den umfänglichen organisatorischen Apparat begründet. Vielmehr bedeutet Schule als Institution auch, dass die organisierten Lernprozesse der nachwachsenden Generation in einen staatlich gelenkten Apparat eingebunden sind, dass Lernen auf diese Weise administrativ kontrolliert und politisch beeinflusst werden kann. Institutionelle Eingriffe in pädagogische Prozesse dürfen somit nicht nur als «Pannen» oder «unbeabsichtigte Nebenwirkungen» missverstanden werden. Sie sind vielmehr genuines Merkmal eines komplexen Pflichtschulsystems unter staatlicher Aufsicht. Die Schule als Institution sichert somit nicht nur die Kontinuität des Unterrichts, sondern schafft zugleich die Voraussetzungen, dass auf die Erziehung der heranwachsenden Generation auch ein politisch steuerbarer Einfluss genommen werden kann. Dass dieser steuernde Einfluss aber deutliche Grenzen hat, haben verschiedene bildungssoziologische Studien (vgl. z. B. Rolff 1992) aufgezeigt: Weil die Schule Bildung und Erziehung ermöglichen soll, kann sie nicht – wie etwa eine Fabrik – auf klare und eindeutige Ergebnisse festgelegt werden. Vielmehr sind pädagogische Absichten stets interpretationsbedürftig, zentrale pädagogische Leitziele (z. B. «Mündigkeit») sind sogar bewusst unbegrenzt und nicht messbar formuliert. Innerhalb des Rahmens, der durch die Institution vorgegeben ist, setzen Lehrerinnen und Lehrer ihre eigenen Prioritäten, suchen ihre eigenen Wege, ohne dabei hierarchisch angewiesen werden zu können. Kurz: Die bürokratische Organisation der Institution Schule stößt auf ihre Grenzen, die sich aus dem *pädagogischen* Zweck der Schule ergeben.

3. Geplanter institutioneller Wandel: das Beispiel Schulentwicklung

Es ist deutlich geworden, dass der institutionelle Rahmen von Schule zunächst auf gesellschaftliche Reproduktion ausgerichtet ist und damit auf Kontinuität und Stabilität der schulischen Arbeit zielt. Denn die Schule ist eine «eher konservative Institution, die nicht jeder pädagogischen Mode nachjagt, sondern die vom Bewährten ausgeht» (Oelkers 2007, S. 66).

Zugleich gilt aber auch, dass diese Schulen in einer Gesellschaft existieren, die sich rasch wandelt – und dass sich dieser gesellschaftliche Wandel auch auf die Schulen auswirkt: Sinkende Geburtenraten, der wachsende Anteil von Migrantenkindern, der kontinuierlich steigende Wunsch von Eltern auf höhere Schulabschlüsse, aber auch der Siegeszug des Computers in allen Lebensbereichen – dies alles wirkt sich auf die Institution Schule aus und setzt sie unter Veränderungsdruck. Und wenn man eine längere Zeitphase in den Blick nimmt, so erkennt man, welche erheblichen Veränderungen sich in den letzten Jahrzehnten im Schulsystem durchgesetzt haben: So besuchte noch 1971 in der Bundesrepublik die Mehrheit aller Heranwachsenden (53 %) eine Hauptschule, bis zum Jahr 2003 hat sich dieser Anteil mehr als halbiert (24 %). Und in einigen städtischen Regionen (z. B. Hamburg, Berlin) ist er längst auf etwa 10 % gesunken (vgl. Klemm/Rolff/Tillmann 1985, S. 84; BMBF 2005, S. 72 ff.). Damit verbunden ist eine massive Veränderung der Schülerschaft in den Hauptschulen: Der Anteil von Kindern aus sozial benachteiligten Familien, häufig mit Migrationshintergrund, ist massiv gestiegen; damit hat sich das Lernklima in vielen Hauptschulen fundamental gewandelt (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006). Kurz: Gesamtgesellschaftliche Veränderungen führen zu Konsequenzen in den einzelnen Schulen, und diese sind dann gezwungen, auf die geänderte Situation zu reagieren (z. B. durch veränderten Unterricht, gesonderte sprachliche Förderung, Ganztagsangebote). Schulen ändern sich aber auch unabhängig von solchen externen Zwängen: Alte Lehrkräfte gehen in Pension, neue werden eingestellt und bringen neue pädagogische Ideen mit (vgl. z. B. Biemann 2007). Und in jedem Jahr kommen neue Schülerinnen und Schüler an die Schule, mit ihnen neue Eltern. Es wird somit deutlich, dass die Schule

ständig mit Veränderungsanforderungen konfrontiert ist, wobei die Institution Schule durch die in ihr verankerten Regeln, Normen und Verfahren diesem geforderten Wandel immer ein Stück Konstanz entgegensetzt.

Doch allein die Abwehr von Veränderungsimpulsen reicht nicht aus. Vielmehr muss sich inzwischen jede Schule gut überlegen, in welchen Feldern sie neue Strukturen, neue Programme, neue Verfahren einführen will, um den geänderten Anforderungen gerecht zu werden. Hierzu zwei Beispiele:

Seit den 1990er Jahren gibt es eine verstärkte Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit, aber auch der Erziehungswissenschaft gegenüber Gewalttaten in Schulen (vgl. Tillmann u. a. 1999). Dies hat dazu geführt, dass problembelastete Schulen verstärkt Programme zur Gewaltprävention (vgl. z. B. Olweus 1995) implementiert haben.

Die Ergebnisse der ersten PISA-Untersuchung (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) haben zu vielfältigen Reformanstrengungen geführt. In diesem Rahmen hat die Bundesregierung ein vier Milliarden Euro umfassendes Programm zur Errichtung weiterer Ganztagschulen aufgelegt. Dies hat dazu geführt, dass viele Schulen – unterstützt durch dieses Programm – ihre eigene Halbtagschule zur Ganztagschule weiterentwickeln (vgl. Holtappels u. a. 2007).

Dies sind somit Beispiele dafür, dass die in der Schule Tätigen (vor allem die Lehrkräfte, aber auch die Lernenden und die Eltern) ihre Institution in einem Feld – oder auch in mehreren – systematisch weiterentwickeln. Diese Form der planvollen Veränderung der Institution Schule wird als Schulentwicklung bezeichnet.

3.1 Veränderung der Schule von innen: Schulentwicklung

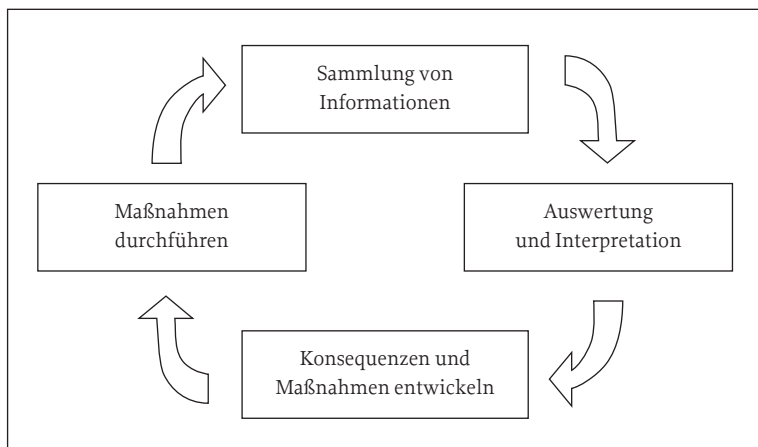
Insbesondere mit Maßnahmen der *Organisations- und Strukturentwicklung* wird versucht, die Rahmenbedingungen in der Institution Schule so zu verändern, dass die Lehr-, Lern- und Erziehungsprozesse verbessert werden. Hier ist das Spektrum der möglichen Maßnahmen sehr breit: Veränderung des Unterrichtstakts, Einführung von jahrgangsbezogenen Lehrkräfteteams, Einrichtung von Klassen oder Kursen mit speziellem

thematischen Fokus (z.B. Musikklassen oder Klassen für abschlussgefährdete Schülerinnen und Schüler), Einführung von Streitschlichtung oder die Integration von Eltern in den Unterricht können als Beispiele genannt werden.

Diese Maßnahmen werden – etwa seit Beginn der 1990er Jahre – in einem sogenannten *Schulprogramm* festgeschrieben. Schulprogramme sind Dokumente, in denen Schulen entlang zentraler Leitideen ihren aktuellen Entwicklungsstand und die jeweils geplanten Maßnahmen zur Verbesserung (und deren Evaluation) programmatisch darstellen (vgl. Philipp/Rolff 1999, S. 10ff.). Damit handelt es sich zunächst um einen Text, in dem Schulen nach einer internen Verständigung ein eigenes, auf ihre spezifische Situation zugeschnittenes Entwicklungsprogramm formulieren. Ende der 1990er Jahre wurden in vielen Bundesländern die Schulen verpflichtet, solche Schulprogramme zu erstellen und anschließend der Schulaufsicht vorzulegen. Damit änderte sich der Charakter des Schulprogramms: Neben seiner programmatischen erhielt es jetzt auch eine legitimatorische Funktion; zugleich wurde es zum Maßstab einer aufsichtlichen Kontrolle.

Die angesprochenen Prozesse einer systematischen Schulentwicklung vollziehen sich in einer Schrittfolge, die stets bei der Problemanalyse beginnt und bei der Implementation eines verbesserten Programms (vorläufig) endet. Dieser Prozess ist von verschiedenen Autoren in unterschiedlicher Weise in Phasen gegliedert worden (vgl. z.B. Horster 2006), besonders plausibel erscheint uns das Modell eines «Reflexions-Aktions-Regelkreislaufs», wie es Herbert Altrichter (1998) entworfen und weiterentwickelt hat (s. gegenüberliegende Seite).

Für diese Form der geplanten und systematischen Entwicklung der Institution Schule ist es entscheidend, wie sich das Verhältnis zwischen den (auf Veränderung drängenden) individuellen Akteuren und der real existierenden (und zu verändernden) Institution gestaltet:⁶ Dabei unterliegen diejenigen, die Schulentwicklung betreiben wollen, den Restriktionen, die die etablierten institutionellen Regelsysteme setzen. So ist z.B. häufig eine Beteiligung von Gremien verabredet; dies kann den Handlungsspielraum einer Schulentwicklungsinitiative stark eingrenzen. Zudem kommt es immer wieder vor, dass Reformvorhaben auf



Quelle: Altrichter 1998, S. 265, vereinfachte Darstellung

Abbildung 2: Reflexions-Aktions-Regelkreislauf der Schulentwicklung

unerwartete Widerstände stoßen, dass sie im Prozess selbst stark modifiziert werden, dass sie unbeabsichtigte Nebenwirkungen produzieren, sodass trotz aller Mühen nicht unbedingt die erwünschten Wirkungen erzielt werden.

Um solchen Hemmnissen entgegenzuwirken, werden Maßnahmen der *Professionalisierung des Kollegiums* empfohlen. Dies sind all diejenigen Maßnahmen, mit denen Kompetenzen der Lehrkräfte zur Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen erweitert werden. In diesen Bereich können z.B. schulinterne oder -externe Lehrerfortbildungen, Jahresgespräche, Zielvereinbarungen zwischen Lehrkräften und Schulleitung, gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsentwürfen, Coaching und kollegiale (Fall-)Beratung fallen (vgl. z. B. Buhren 2002). Aber auch diesen Reformstrategien sind Grenzen gesetzt: Etliche dieser Maßnahmen setzen eine Veränderung der institutionellen Rahmenbedingungen voraus; zudem können sie die individuellen Präferenzen und Verarbeitungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern nur in Grenzen verändern.

Systematische Schulentwicklung wird damit zu einem schwierigen Unterfangen, in dem nur selten sehr schnell durchgreifende Erfolge zu

erzielen sind. Dies liegt zum einen an der Komplexität schulischer Realität, zum anderen aber auch daran, dass Schulentwicklung ein institutionell verankertes Verfahren ist. Und in der Institution Schule arbeiten eben Akteure und Akteurinnen mit unterschiedlichen Interessen, die je eigene Strategien entwickeln, um den institutionellen Rahmen zu nutzen. Und dazu gehört nicht selten die Abwehr von Veränderungen.

3.2 Veränderung der Schule von außen: Steuerung

Auch wenn die einzelne Schule heute in vielen Bereichen (z. B. bei der Einstellung von Personal, bei der Finanzverwaltung) wesentlich größere Handlungsspielräume hat als noch vor zehn Jahren, bleibt es dabei: Die einzelne Schule ist Teil eines staatlichen Bildungssystems, das von dem Schulministerium des jeweiligen Bundeslandes «gesteuert» wird. Wie groß der Handlungsspielraum für Prozesse der Schulentwicklung an der «Basis» ist, wird nach wie vor zentral definiert. Deshalb begeben wir uns in einem zweiten Schritt auf die Ebene der zentralen Steuerung und fragen: Durch welche Vorgaben werden Schulentwicklungsprozesse in den einzelnen Schulen angeregt, begrenzt, vielleicht sogar verhindert?

Um dies zu beantworten, ist ein kurzer historischer Rückblick notwendig (vgl. den Beitrag von Bellenberg in diesem Band):

Bis Anfang der 1990er Jahre wurde das Schulsystem in der Bundesrepublik im klassischen bürokratischen Stil «gesteuert». Dies lässt sich als eine hierarchische und inputorientierte Form der Steuerung beschreiben: In den für Schule zuständigen Landesministerien werden Maßnahmen zur (bescheidenen) Weiterentwicklung des Schulsystems entworfen und per Gesetz, Verordnung oder Erlass in die Wege geleitet. Die «nachgeordneten Behörden» – das sind in diesem Modell die Schulen – haben diesen Anweisungen Folge zu leisten. Häufig bestanden solche neuen Regelungen darin, den «Input» zu verändern. Beispielsweise wurde die zahlenmäßige Schüler-Lehrer-Relation verbessert, um zusätzliche Förderstunden geben zu können. Oder die Arbeitszeit der Lehrenden wurde erhöht, um mehr Unterricht oder kleinere Lerngruppen zu ermöglichen. Als ein besonders wichtiges Input-Instrument galten die Lehrpläne: Sie wurden regelmäßig erneuert – verbunden mit der Erwartung, dass sich

auch der Unterricht entsprechend ändert. Parallel dazu war es die Aufgabe der Schulaufsicht, das Geschehen in der Schule zu kontrollieren und dabei darauf zu achten, dass die jeweils neuen «Inputs» auch angemessen umgesetzt wurden.

In den 1990er Jahren änderte sich in den Schulministerien die «Steuerungsphilosophie»: Sowohl Erkenntnisse aus benachbarten Disziplinen (Ökonomie, Verwaltungswissenschaft) als auch empirische Schulstudien verwiesen darauf, dass die bürokratische Form der Steuerung nur begrenzte Wirkung zeigte. Besonders eindrucksvolle Ergebnisse lieferte die Lehrplanforschung: Sie machte deutlich, dass die Entscheidungen, die im Ministerium getroffen wurden, in den Einzelschulen nur höchst minimalistisch nachvollzogen wurden (vgl. Vollstädt u. a. 1999). Vor diesem Hintergrund freundeten sich immer mehr Schulministerien mit dem Konzept der größeren Autonomie der Einzelschule an, wie es z. B. in den Niederlanden schon länger praktiziert wurde (vgl. Tillmann 1997). Wenn man den Kollegien stärker die Gestaltungsmöglichkeit für ihre Schule überlässt – so die Erwartung in den Ministerien –, werden sie engagierter und «passgenauer» die angemessenen Konzepte entwickeln und umsetzen. Allerdings wurde diese «Autonomie» von vielen Kollegien nicht als solche wahrgenommen, da sie sich häufig nur auf einen kleinen Teil der Arbeit auswirkte und wichtige pädagogische Fragen (z. B. Leistungsbewertung, Versetzung) nicht einschloss. Darüber hinaus war diese «größere Autonomie» mit erheblichem bürokratischen Aufwand (z. B. bei der Anstellung von Lehrkräften) verbunden: Und es zeigte sich sehr bald, dass das eigene Schulprogramm nicht etwa die bisherige bürokratische Steuerung überflüssig machte. Vielmehr existierte diese bürokratische Steuerung in vielen Bereichen weiter, und die eigenen Aktivitäten mussten – mal mehr, mal weniger gut – in die weiter existierende «alte» Form eingebettet werden.

Ende der 1990er Jahre wurde der geänderten «Steuerungsphilosophie» ein neues Element hinzugefügt: die externen Leistungsvergleiche. Zu den von den Schulen selbst durchgeführten (also internen) Evaluationen gesellten sich umfangreiche Leistungsvergleichsstudien. Das sind quantitativ-empirische Untersuchungen, die auf der Basis von Tests den Wissensstand und die erworbene Kompetenz bei einer großen

Zahl von Schülerinnen und Schülern ermitteln, um dann aus Gruppenvergleichen Rückschlüsse über die Zielerreichung (von Schulsystemen, Schulformen, Einzelschulen) zu machen. Zu unterscheiden sind solche Stichproben-Studien, die allein als «System-Monitoring» angelegt sind (so etwa TIMSS⁷, IGLU⁸ und PISA⁹), von flächendeckenden Untersuchungen, die auch als Evaluation der Einzelschule gedacht sind – so etwa MARKUS¹⁰ in Rheinland-Pfalz und LAU¹¹ in Hamburg (vgl. van Ackeren/Klemm 2000).

Eckhard Klieme u. a. beschreiben die Funktion von «large-scale-assessment»-Studien wie folgt: «Nicht die bildungspolitische Öffentlichkeit, nicht die einzelnen Schulen, sondern Bildungspolitiker, Bildungsplaner, Lehrplanentwickler ...» (2000, S. 394) seien Hauptadressaten dieser Studien. Mit diesen Vergleichsstudien sollen die Ministerien differenzierte Einblicke in die Leistungsfähigkeit der Lernenden an deutschen Schulen erhalten, um dadurch Rückschlüsse auf die Leistungsfähigkeit des Schulsystems – und damit auch geeignete Steuerungsmaßnahmen – entwickeln zu können (vgl. OECD 2000, S. 9; Bos u. a. 2000, S. 375). Die Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-2000-Studie im Dezember 2001 (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) fand nicht nur innerhalb des Schulsystems einen Niederschlag, sondern führte auch zu einer breiten bildungspolitischen Debatte. Im unmittelbaren Anschluss daran gewann die Diskussion über Bildungsstandards – verbunden mit ihrer empirischen Überprüfung – deutlich an Fahrt. Inzwischen liegen – als Vereinbarung der Kultusministerkonferenz – solche «Bildungsstandards» für die Hauptfächer (Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache, Naturwissenschaften) vor. Sie beschreiben, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I vorweisen sollen. Und in allen Bundesländern sind inzwischen Lernstandserhebungen etabliert, mit denen in unterschiedlichen Jahrgängen die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Klassen gemessen werden. Dies wird von den Ministerien nicht als Widerspruch zur Strategie der «größeren Autonomie», sondern als ihr genuiner Bestandteil verstanden: In dem Maß, in dem die Schulen eine größere Freiheit bei der Gestaltung ihrer schulischen Arbeit erhalten (also: weniger «Inputs»), sollen sie bei regelmäßigen externen Leistungsevaluationen (also beim

«Output») nachweisen, dass sie vorgegebene Ziele («Standards») auch erreichen. Damit wird deutlich: Auch bei der Steuerung des gesamten Bildungssystems orientiert man sich inzwischen am Prinzip der evaluationsbasierten Schulentwicklung – ohne dass aber die etablierte Strategie der bürokratischen Steuerung über Bord geworfen wurde.

4. Fazit

Aus dieser Skizze wird deutlich: Was für die Einzelschule über das Verhältnis von Institution und Akteur beschrieben wurde, gilt auch für das Schulsystem. Auch in den «höheren Etagen» des Schulsystems gestalten Individuen die institutionellen Rahmenbedingungen, ohne bei diesen Veränderungsaktivitäten die vorgegeben Strukturen ignorieren zu können. Dabei konstruieren sie ihrerseits den institutionellen Rahmen für die einzelne Schule und schaffen damit u.U. die Notwendigkeit, dass hier ein Schulentwicklungsprozess in Gang gesetzt wird. Doch ob die Handelnden in der Schule diese Notwendigkeit sehen, wie der Schulentwicklungsprozess dann genau aussieht und ob dadurch die ursprünglich intendierten Ziele erreicht werden, kann nur schwer prognostiziert werden. Ursache und Wirkung, Schulsystem und Einzelschule, Institution und Individuen sind also nicht starr miteinander verbunden, sondern – wie Karl Weick (1976) es ausdrückt – lediglich «lose gekoppelt».

Das Vorhaben Schulentwicklung erweist sich somit als ein Akt der geplanten Gestaltung, der mit einem nicht zu unterschätzenden Maß an Unsicherheit einhergeht. Dies gilt für die «Steuerleute» in den Ministerien, die zwar Konzepte implementieren, aber deren Verarbeitung im System nur in Grenzen beeinflussen können. Und es gilt für die Lehrerinnen und Lehrer in den Schulen, die einen Schulentwicklungsprozess zwar einleiten, sich aber über dessen Ergebnis nie sicher sein können. Somit gilt, dass Veränderungen in der Institution ohne Inkaufnahme dieser Unsicherheiten nicht zu haben sind. Positiv gewendet bedeutet dies: Durch die Restriktionen und Möglichkeitsräume, die die Institution Schule bereitstellt, fordert sie die Akteure zu einem kreativen Umgang mit ihr heraus.

Anmerkungen

- 1 Organisationen, in denen Erziehung und Bildung gleichsam nur «nebenbei» betrieben wird, die aber einem anderen Hauptzweck dienen (so etwa das Militär), begreifen wir nicht als «Bildungsinstitutionen».
- 2 Weil wir hier «Institution» im engeren Sinn verstehen, nehmen wir nur strukturierte Organisationen mit Personal und materiellem Apparat in den Blick. Folglich verstehen wir – im Unterschied etwa zu Merkens (2006, S. 15 ff.) – die Familie nicht als «Bildungsinstitution» und behandeln sie hier auch nicht.
- 3 Im Jahr 2003 befanden sich etwa sechs Prozent der allgemeinbildenden Schulen in Freier Trägerschaft (vgl. BMBF 2005, S. 50 f.) Diesen «Privatschulen» werden bis zu 90 Prozent ihrer Kosten vom Staat erstattet.
- 4 Dabei war es allerdings nicht möglich, die vielen bundeslandspezifischen Merkmale im Detail darzustellen.
- 5 Die unterschiedlichen Varianten von Zwei-, Drei- und Viergliedrigkeit, die in den Sekundarschulsystemen der 16 Bundesländer existieren, können hier nicht abgebildet werden.
- 6 Die dahinterstehende Theorie des «akteurzentrierten Institutionalismus» (vgl. Scharpf 2006; Fend 2006) kann hier nicht entfaltet werden.
- 7 Third International Mathematics and Science Study.
- 8 Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.
- 9 Programme for International Student Assessment.
- 10 Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext.
- 11 Lernausgangslagenuntersuchung.

2.7 International vergleichende Erziehungswissenschaft

Vergleichen gehört zu den Grundkategorien wissenschaftlichen Argumentierens in den verschiedensten Zusammenhängen. So werden z. B. in der Genderforschung die Sozialisationsprozesse von Mädchen und Jungen, in der Schulforschung die Effekte verschiedener Schultypen oder in der Sozialpädagogik unterschiedliche Konzeptionen der Jugendarbeit miteinander verglichen. Der in der Überschrift verwendete Terminus «International vergleichende Erziehungswissenschaft» soll daher signalisieren, dass es in diesem Arbeitsgebiet um internationale Vergleiche geht, also um solche grenzüberschreitender Art, wobei nach überwiegender Lesart in der Bezeichnung «international vergleichend» auch interkulturelle Vergleiche enthalten sind. In der Regel wird das hierfür zuständige Fachgebiet mit «Vergleichende Erziehungswissenschaft» bezeichnet, sodass auch in den folgenden Ausführungen dieser Begriff verwendet wird.

Das Fachgebiet wird vor allem mit Ländervergleichen assoziiert, die sich insbesondere auf das Bildungswesen im Sinne von Schulwesen konzentrieren. Das ist zwar nicht falsch, spiegelt jedoch keinesfalls die ganze Bandbreite von Themen, mit denen sich Fachvertreterinnen und -vertreter dieser Disziplin beschäftigen. Gerade in der heutigen Zeit, in der reale oder vermeintliche Prozesse der Europäisierung, Internationalisierung oder Globalisierung häufig als Legitimation für pädagogische Entwicklungen angeführt werden, kommt der konstruktiven und kritischen Bearbeitung auch dieser Themen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft eine besondere Bedeutung zu (vgl. z. B. Carnoy/Rhoten 2002 einleitend im Themenheft der «Comparative Education Review» zu Globalisierung). Kenntnisse solcher Entwicklungen und deren Problematisierung sollten daher auch zu den Grundbestandteilen eines Pädagogikstudiums zählen.

In diesem Beitrag wird zunächst ein Blick auf die Entstehungsgeschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gegeben, bevor

in einem nächsten Schritt ein Abriss über deren Gegenstandsstruktur vorgelegt wird. Anschließend werden die beiden Hauptdimensionen – die komparative und die internationale Seite – dieser Disziplin erläutert. In diesen Abschnitten werden Begriffe geklärt, inhaltliche Zuordnungen diskutiert und Themen- bzw. Arbeitsfelder exemplarisch vorgestellt. Zum Abschluss wird die Verschränkung komparativer und internationaler Perspektiven angesprochen, da sich gerade diese als ein relativ neues Gegenstandsfeld der Vergleichenden Erziehungswissenschaft darstellt. Mit Blick auf den Ausbildungsauftrag des Fachgebietes werden an etlichen Stellen auch Hinweise auf Lehre und Studium mit Blick auf mögliche Berufsperspektiven gegeben.

1. Die Entstehung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Als eine Art Gründungsmanifest gilt vielfach eine kleine Broschüre mit dem Titel «Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée», verfasst von Marc-Antoine Jullien (mit dem Beinamen «de Paris») aus dem Jahr 1817, die im Original gerade 56 Seiten umfasst. Ein Faksimile dieser Schrift wurde 1962 von dem 1925 als private Organisation gegründeten und inzwischen der UNESCO angeschlossenen Internationalen Erziehungsbüro (International Bureau of Education/IBE) in Genf herausgegeben. Auch gab es schon vorher – was für die Geschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft hierzulande bedeutsam ist – eine deutschsprachige Ausgabe dieser Schrift von Hans Espe unter dem Titel «Marc-Antoine Jullien von Paris: Skizzen und Vorarbeiten zu einem Werk über die Vergleichende Erziehung» aus dem Jahr 1954. Indessen waren Jullien und sein Konzept einigen Insidern bereits Jahrzehnte vorher schon bekannt, seit ein ungarischer Pädagoge namens Franz Kemény ein Exemplar der Jullien'schen Schrift 1885 als Student in Paris an einem Bücherstand an der Seine entdeckt und erstanden hatte. Dieses vermachte er ein halbes Jahrhundert später, im Jahr 1935, dem Internationalen Erziehungsbüro in Genf als Geschenk, von wo aus es dann weitere Recherchen und Aufmerksamkeit zu seinem Autor und zu seiner Vision der Begründung dieser neuen Disziplin nach sich zog. 1993 wurde Jullien von der UNESCO

in die Reihe der Weltberühmtheiten, die sich mit Erziehung und Bildung beschäftigt haben («Thinkers on Education»), aufgenommen (Gautherin 1993). Damit war sozusagen der Prozess seiner akademischen «Heiligsprechung» vollzogen und der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ein nun fast zwei Jahrhunderte zurückliegender historischer Ursprung zugeordnet.

Da Julliens Schrift jedoch de facto erst im 20. Jahrhundert Beachtung fand, liegt ihre eigentliche disziplingeschichtliche Bedeutung darin begründet, dass sie in einer bestimmten Epoche in einem internationalen wissenschaftlichen Diskurs von IBE, UNESCO und den internationalen akademischen Vereinigungen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft auf fruchtbare Resonanz stieß. Diese Wiederaneignung ist dadurch erklärbar, dass Julliens Aufgabenbeschreibung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ungemein modern anmutet und in vielerlei Hinsicht auch heute noch konsensfähig ist.

Jullien forderte den internationalen empirischen Vergleich von Bildungswesen und zugleich eine internationale Kooperation in Europa. Er war damit seiner Zeit weit voraus, da sich Europa zu seinen Lebzeiten erst anschickte, die allgemeine Schulpflicht zu verwirklichen, nationale Schulbehörden und eine geregelte Lehrerbildung einzurichten und den Aufbau einer breiten Volksbildung voranzutreiben. Im ersten Teil seiner Schrift (Jullien 1817, S. 8 ff.) fordert er u. a. die Einrichtung einer Sonderkommission für Bildung auf europäischer Ebene, eine geregelte Lehrerausbildung und eine mehrsprachige pädagogische Fachzeitschrift.

Letzteres wurde durch die Begründung der bis heute existierenden dreisprachigen «Internationalen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft» durch Friedrich Schneider im Jahr 1931 verwirklicht. Die «International Review of Education», so ihr englischer (Haupt-)Titel in der heutigen Aufmachung, ist damit die älteste Fachzeitschrift der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.

Im zweiten Teil (Jullien 1817, S. 21 ff.) stellt Jullien die von ihm geplante empirische Untersuchung vor. Er legt hierzu äußerst detailreiche und zu Fragenkomplexen gebündelte Frageserien zur öffentlichen Grundbildung (120 Fragen, ebd., S. 25–40) und zur Sekundar- und klassischen Bildung (146 Fragen, ebd., S. 41–56) vor. Weitere Fragenkataloge

zur Höheren und Wissenschaftlichen Bildung, zur Lehrerbildung, zur Bildung des weiblichen Geschlechts und zum Bereich Bildungsrecht/Bildungsverwaltung waren von ihm angedacht (ebd., S. 23 ff.), wurden aber in der Broschüre (und vermutlich auch anderswo) nicht mehr von ihm publiziert. Schaut man sich die Fragenkataloge an, so kommt man nicht umhin, ihn auch als Vordenker einer sozialwissenschaftlich ausgerichteten empirischen Erziehungswissenschaft anzuerkennen. Denn die Fragen könnten auch heute noch, mit gewissen Abwandlungen und Präzisierungen, ein Grundgerüst zur Bestandsaufnahme von Bildungseinrichtungen verschiedener Länder abgeben.

An Julliens Gründungsschrift lässt sich etliches kritisieren, so seine recht naive Vorstellung, aus den vergleichenden empirischen Daten ließen sich – recht umstandslos – Vorschläge für eine Verbesserung des Bildungswesens in Europa ableiten. Seine Grundidee ist aber nicht weit entfernt von dem, was heutzutage etwa mit internationalen Schulleistungsvergleichen wie TIMSS und PISA, deren Ergebnissen und den darauf aufbauenden bildungspolitischen Argumenten intendiert wird. Ferner zeigt sich in seinem Konzept eine unreflektierte Gemengelage von wissenschaftlichen und politischen Interessen: Einerseits verschreibt er sich der Idee, die Bildungssituation zu erforschen, andererseits proklamiert er bestimmte Ziele für eine wünschenswerte Bildungsentwicklung in Europa. Zu späteren Zeiten entwickelte sich daraus, zum Teil explizit in Berufung auf Jullien, die Kontroverse zwischen «Komparatisten», d. h. solchen Fachvertretern, denen es in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (einzig) um wissenschaftliches Vergleichen geht, und «Internationalisten», d. h. jenen, die (auch) die internationale Verständigung anstreben (vgl. z. B. Wilson 1994 und Mitter 1996). Schaut man sich indessen die überwiegende akademische Praxis an, so werden in der Regel beide Aspekte, der komparative und der internationale, als der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zugehörig angesehen. Dies geschieht nicht zuletzt dank des Ausbildungsauftrags, den diese akademische Disziplin im Rahmen pädagogischer Studiengänge erfüllt. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft kann hier zur Qualifikation für solche Berufsfelder beitragen, die in Bereichen internationaler und interkultureller Arbeit in schulischen und außerschulischen Praxisfeldern

angesiedelt sind, etwa im internationalen Schüler- und Jugendaustausch, in der Bildungs Kooperation im Zuge der Entwicklungszusammenarbeit oder in der Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit international ausgerichteter Nichtregierungsorganisationen. Sie kann aber auch den Blick für Probleme des jeweiligen nationalen Bildungssystems schärfen.

2. Die Gegenstandsstruktur der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im Überblick

Nimmt man die komparative wie auch internationale Ausrichtung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft als Basis, so lässt sich daraus eine Reihe von Gegenständen präzisieren, die im Folgenden aufgezeigt und abgegrenzt werden sollen. Den Erläuterungen vorausgeschickt wird an dieser Stelle ein Diagramm, in dem die Gegenstandsstruktur zusammenfassend dargestellt ist (vgl. Adick 2000, 2008).

Die Gegenstandsbereiche der Vergleichenden Erziehungswissenschaft



Die gemeinsame Basis sowohl der komparativen als auch der internationalen Perspektive ist hier mit dem Begriff «Alterität» bezeichnet, in anderer Terminologie auch als «Fremdheit» oder «Andersheit» bekannt. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft beschäftigt sich mit «anderen» Ländern und «fremden» Kulturen; sie setzt sich mit «internationalen» Perspektiven von Erziehung und Bildung auseinander, in denen und durch die «Alterität» mit pädagogischen Mitteln bearbeitet werden soll. Dabei geht es um ganz bestimmte Alterität(en), d. h. nicht um solche des Geschlechts, des Lebensalters, des Bildungsstandes oder der sozialen Schicht, sondern um «natio-ethno-kulturelle» Alteritäten. Den Neologismus «natio-ethno-kulturell» prägte Paul Mecheril (2003, 2004) für solche Differenzlinien, die in der Frage der Zugehörigkeit von Menschen zu sozialen Gruppen und in der «Migrationspädagogik» eine Rolle spielen. Der von ihm gewählte Begriff eignet sich aber ebenso gut zur Kennzeichnung genau jener Formen von «Alterität», mit der es (auch) die Vergleichende Erziehungswissenschaft zu tun hat, und wird deswegen in dem hier vertretenen Konzept als Oberbegriff gewählt. Die auf der Basis dieses Begriffs ausdifferenzierten Gegenstandsbereiche der Vergleichenden Erziehungswissenschaft werden im Folgenden erläutert.

3. Das Komparative in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Komparation besagt, dass sich diese Wissenschaftsdisziplin mit Erziehung und Bildung *im Vergleich* beschäftigt. In einem engeren Verständnis bezieht sich dieser Vergleich auf einen «internationalen» zwischen zwei oder mehr Ländern. In einem weiteren Verständnis sind auch interkulturelle Vergleiche inbegriffen, d. h. solche zwischen zwei oder mehreren «Kulturen», die allerdings als Vergleichseinheiten nicht eindeutig zu operationalisieren sind, da sie z. B. nicht über territoriale Grenzen wie Staaten verfügen. Die hier vertretene Auffassung ist die, sowohl internationale als auch interkulturelle Vergleiche als Angelegenheiten der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu begreifen. In diesem Zusammenhang muss angemerkt werden, dass es eine lange Tradition von interkulturellen Vergleichen gibt, die sich – im Unterschied zu dem, was

man heute häufig mit «interkulturell» assoziiert – nicht auf Folgen der Migration und die Entstehung einer sogenannten multikulturellen Gesellschaft innerhalb eines Landes beziehen (zur interkulturellen Bildung vgl. Weber in diesem Band). Gemeint sind vielmehr Kulturvergleiche, die sich dem Erziehungswesen außereuropäischer (teils als «traditionell», als «vormodern» oder früher sogar als «primitiv» etikettierter) Gesellschaften zuwenden. Als ein klassisches Beispiel für eine solche «Erziehung im Kulturvergleich» sei hier an das auch in der Pädagogik in Deutschland weithin bekannte Werk von Margaret Mead (1970) über Kindheit und Jugend bei einigen Völkern des Pazifiks erinnert. Ein neueres Beispiel, in dem «Kulturvergleich» ebenfalls weiter gefasst ist, als sich (nur) auf die interkulturelle Situation in Deutschland zu beziehen, stellt die umfangreiche Studie zur weiblichen Sozialisation in verschiedenen Kulturen durch Renate Nestvogel (2002) dar.

Wenn davon die Rede ist, dass *Erziehung und Bildung* im Vergleich behandelt werden, so besagt dies, dass sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft zwar de facto überwiegend mit dem Schulwesen beschäftigt (hat), dass dies jedoch nicht zwangsläufig so sein muss. Denn im Prinzip kann alles im Bereich von «Erziehung und Bildung» Gegenstand dieser Wissenschaftsdisziplin sein: die Jugendarbeit, der Kindergarten, die Hochschule, sozialpädagogische Maßnahmen, Erwachsenenbildung, Lehrerbildung und anderes mehr.

Andere Sprachen kennen nicht die elaborierte deutsche Diskussion um den Bildungs- im Unterschied zum Erziehungsbegriff, sodass auch deshalb *comparative education* fachwissenschaftlich angemessen mit «Vergleichende Erziehungswissenschaft» wiedergegeben werden kann (Adick 2000, S. 72 ff.).

In den Standortbestimmungen der Disziplin wird seit langem darüber nachgedacht, ob ein bestimmter Typus von Forschung zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu zählen ist oder nicht (z. B. Schneider 1931–1933): Es handelt sich hierbei um die *Auslandspädagogik* (Pädagogik des Auslands, pädagogische Auslandskunde). Dieserart Studien sind durch folgende Merkmale gekennzeichnet: Sie befassen sich mit dem Bildungswesen eines – vom Standpunkt des Verfassers her betrachtet – ausländischen Landes und sind in der Regel in der Sprache des Verfassers

(und nicht in der des untersuchten Landes) abgefasst. Sie werden häufig mehr oder weniger explizit im Interesse an der Verbesserung des Bildungswesens des eigenen Landes unternommen, und die Erfahrungen des eigenen Landes bilden die meist unreflektierte Hintergrundfolie für die Betrachtung des «fremden» Landes. Vergleiche werden, wenn überhaupt, eher sporadisch, meist aber nur implizit durchgeführt. Eine Reihe dieser Merkmale, vor allem der fehlende (explizite) Vergleich, disqualifizieren entsprechende Studien eigentlich dafür, als Vergleichende Erziehungswissenschaft zu gelten. Dennoch bilden sie das Gros der Veröffentlichungen im (Um-)Feld dieser Disziplin, wie ein Blick auf die Vielzahl von Ländermonographien und entsprechenden Fallstudien zeigt. Auslandspädagogik wird auch gern von Examenskandidaten betrieben, wenn diese z. B. mit dem Vorschlag kommen, «etwas» über das Bildungswesen des Landes zu schreiben, in dem sie ein Auslandssemester verbracht haben oder das sie aus anderen Gründen kennen.

Es sind viele Argumente für und wider die Auslandspädagogik als Teil der Vergleichenden Erziehungswissenschaft vorgebracht worden, so die Tendenz zu ethnozentrischen (nationalen) Stereotypisierungen. Resümierend kann hier festgehalten werden, dass Untersuchungen dieser Art (weiterhin) als Bestandteil dieser Disziplin gezählt werden sollten, wobei deren Wissenschaftlichkeit durch eine Reihe von Vorkehrungen erhöht werden könnte: Die impliziten Vorannahmen und Vergleichsmaßstäbe sollten durch selbstreflexive Argumentationen expliziert werden. Die Auswahl des betreffenden ausländischen Bildungswesens und die zu seiner Analyse verwendeten Gesichtspunkte sollten theoretisch begründet und deduktiv abgearbeitet werden, bzw. die Befunde sollten bei induktiver Vorgehensweise entsprechende Hypothesen generieren.

Analog zum Typus Auslandspädagogik stellt sich die *Ethnopädagogik* dar. Ein Zweig dieses Arbeitsfeldes sieht sich als «das Studium der Art und Weise, in der Kinder in unterschiedlichen Kulturen erzogen werden, oder auch der Wertvorstellungen und Erziehungsideale der jeweiligen Ethnien» (Erny/Rothe 1992, S. 83). Die oben genannten Studien von Margaret Mead könnten ebenso als «Ethnopädagogik» bezeichnet werden. Auch in der Ethnopädagogik wird, ähnlich wie in der Auslandspädagogik, die Erziehung einer bestimmten Ethnie – meist mittels Feldstudien

– durch einen Nicht-Einheimischen erforscht, aber weitaus seltener explizit verglichen. Im Unterschied zur Auslandspädagogik beschäftigt sich die Ethnopedagogik jedoch (bisher überwiegend) mit Erziehung in außereuropäischen (vormodernen, <traditionellen>) Gesellschaften und hat dabei selten als Ziel, von diesen für das eigene Erziehungswesen zu lernen. Der Ethnozentrismus-Vorbehalt, der schon gegenüber dem Typus Auslandspädagogik angeführt wurde, verschärft sich daher gegenüber der Ethnopedagogik (potenziell) zum Eurozentrismus-Verdacht (vgl. Nestvogel 1991). Dennoch sollte die Vergleichende Erziehungswissenschaft nach entsprechender Prüfung auch ethnopedagogische Studien im Blick haben, zumal es inzwischen durchaus zu Kooperationen zwischen beiden Arbeitsfeldern gekommen ist (vgl. z. B. Müller/Trembl 1992/1996).

Die komparative Seite der Vergleichenden Erziehungswissenschaft verlangt nach einer Explikation der Untersuchungsmethode «Vergleich». Es mag zwar auf der Hand liegen, muss aber insbesondere Studierenden gegenüber immer wieder betont werden, dass der Vergleich eine Methode und keine Theorie ist. Um vergleichen zu können, bedarf es eines *tertium comparationis*, also eines dritten Gesichtspunkts, unter dem (mindestens) zwei Fälle miteinander verglichen werden. Vergleichen impliziert daher notwendigerweise immer die Explikation von Vergleichskriterien, die entweder aus einer Theoriediskussion abgeleitet oder vor dem Hintergrund des Standes der Diskussion in einem heuristischen Sinn begründet werden können. Im *tertium comparationis* spiegelt sich die Theorie: Wer vergleichend über Schulsysteme forschen will, sollte sich in der Schultheorie auskennen; wer sich Lehrplänen und Schulbüchern zuwendet in Curriculumtheorie, im Fall der Jugendpolitik sollte man sich an Theorien staatlicher Sozialpolitik und an Jugendtheorien orientieren usw.

Des Weiteren sollten Reflexionen darüber angestellt werden, warum überhaupt ein Vergleich gemacht wird. Nach Wolfgang Hörner (1993, S. 8 ff.) können Vergleiche idiographische, melioristische, evolutionistische und experimentelle Funktionen erfüllen.

Eine *idiographische Funktion* zeigt sich am Interesse an den Spezifika eines Landes, die unter Rückgriff auf die jeweiligen national- oder kulturspezifischen Besonderheiten erklärt werden. Eine solche Herangehens-

weise ähnelt dem in historischen Studien verwendeten Typus idiographischer (oder ideographischer) Rekonstruktion. Laut Hörner hat diese Variante die längste Tradition in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Viele Länderstudien zeigen ein solches Argumentationsmuster und verzichten dabei auf explizite Vergleiche. Länderstudien idiographischen Stils sind in Enzyklopädien und in Kompendienliteratur (etwa zu Bildungssystemen in Europa: Anweiler u.a. 1996; Döbert u.a. 2002) anzutreffen und eignen sich als einführende Literatur in entsprechenden Lehrveranstaltungen, da sie die notwendige Ausgangsbasis für anschließende explizite Vergleiche schaffen.

Eine *melioristische Funktion* lässt sich am Interesse daran erkennen, etwas von dem betrachteten Fall lernen zu wollen, um die (eigene) Erziehungspraxis zu verbessern. Jüngst ist diese Literaturgattung wieder in den Länderportraits anzutreffen, die im Anschluss an die PISA-Studien zu solchen Ländern angefertigt wurden, die bei diesen Untersuchungen gut abgeschnitten haben (vgl. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie 2003).

Eine *evolutionistische Funktion* wird ersichtlich, wenn mittels Vergleich nach allgemeinen Trends gesucht wird. Im Unterschied zur idiographischen Funktion stehen hierbei die Gemeinsamkeiten und nicht die Besonderheiten der betrachteten Länder im Vordergrund. Um Entwicklungslinien diagnostizieren zu können, muss ein solcher Ansatz einen längeren historischen Zeitraum untersuchen (vgl. Adick 1992, 2004).

Eine *experimentelle Funktion* zeigt sich hingegen in der Anordnung mehrerer Fälle im Sinne eines natürlichen Feldexperiments, da Bildungswesen nicht nach der Art von künstlichen Laborexperimenten untersucht werden können. Der Vergleich dient hier der Überprüfung und Generierung von Hypothesen. Länderbeispiele stellen dabei theoretisch ausgewiesene Merkmalskombinationen dar (z.B. arme/reiche oder abhängige/unabhängige Länder), die dann hinsichtlich bestimmter Variablen (z.B. Beschulungsdaten, Bildungsbeteiligung der Geschlechter) überprüft werden. In diese Kategorie fallen zahlreiche empirische Studien der Forschungsgruppe um John W. Meyer von der Universität Stanford, die in den letzten Jahrzehnten die weltweite Verbreitung ihrer Ansicht nach isomorpher, d.h. strukturähnlicher Merkmale von natio-

nen Bildungssystemen erforscht haben, darunter auch die globale Expansion der Bildungsbeteiligung (z. B. Meyer u. a. 1977, 1992). Trendanalysen dieser Forschungsgruppe auf der Basis von Bildungsdaten, die teils bis ins 19. Jahrhundert zurückgehen, und ihre daraus abgeleitete Theorie eines isomorphen sozialen Wandels hin zu einem Weltbildungssystem dokumentieren jedoch auch evolutionistische Vergleichsperspektiven. Dies macht deutlich, dass sich Forschungsinteressen überlappen können und Vergleichsuntersuchungen sich nicht immer eindeutig (nur) einer Funktion zuordnen lassen.

Zu begründen, welche der Funktionen als wissenschaftlich legitim angesehen werden sollten und welche nicht, bedarf einer gründlichen wissenschaftstheoretischen Reflexion, die hier nur angedeutet werden kann. Insbesondere die melioristische Funktion des Vergleichs steht im Verdacht, aufgrund des damit einhergehenden eingeschränkten Erkenntnisinteresses verkürzte bis verzerrte und daher wissenschaftlich nicht zu rechtfertigende Ergebnisse zu liefern. Allerdings werden von der Wissenschaft immer wieder anwendungsorientierte Forschungen verlangt, und insbesondere Studierende haben, wenn sie z. B. Examensarbeiten schreiben, häufig unhinterfragt ein solches «melioristisches» Interesse. Es hängt also von dem jeweiligen Wissenschaftsverständnis, aber häufig auch von der gegebenen Forschungssituation ab (z. B. Auftragsforschung), mit welcher Intention und in welcher Art Vergleiche durchgeführt werden (können).

4. Das Internationale in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Im Folgenden sollen die Themen «Internationale Erziehung» und «Internationale Bildungspolitik» vertieft werden – dabei liegt der Fokus hinsichtlich des ersten Themas vor allem bei schulischen Projekten, die sich dem «globalen Lernen» im weitesten Sinn verschrieben haben. In Bezug auf das zweite Thema wird auf die Bedeutung internationaler Organisationen verwiesen; sie sind die Orte, an denen im «Reden über Erziehung» durchaus Dinge verhandelt werden, die sich – zukünftig vermutlich noch stärker als bisher – auf nationaler Ebene auswirken.

4.1 Internationale Erziehung

Die internationale Komponente bezieht sich auf Praxis von Erziehung und Bildung, beispielsweise auf eine interkulturell ausgerichtete Unterrichtsreihe, einen Schüleraustausch oder eine internationale Jugendbegegnung, die der sogenannten Völkerverständigung dienen sollen. Ferner kommen bestimmte Schulprofile in den Blick, die etwas mit «Internationalität» zu tun haben. So kooperieren die derzeit etwa 190 UNESCO-Projektschulen in Deutschland innerhalb des ca. 8000 Schulen umfassenden Associated-Schools-Project-Netzwerks der UNESCO auf Weltebene und arbeiten gemeinsam an bestimmten internationalen Projekten und Themen (vgl. z. B. Hartmann 2001 und allgemein unter www.ups-schulen.de). Nach Meinung der Autorin gehören auch die Praxen der interkulturellen Erziehung und Bildung und die Vermittlung «interkultureller Kompetenz» in diesen Bereich.

Seit einigen Jahren hat ein anderes internationales Anliegen auch in Deutschland breite Beachtung gefunden: «Bildung für nachhaltige Entwicklung» (BNE) wird derzeit als eine global orientierte Erziehung und Bildung für Nachhaltigkeit im Rahmen der gleichnamigen UN-Dekade (2004–2015) weltweit umgesetzt. BNE geht zurück auf die Rio-Konferenz (1992) der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung, auf der u. a. die Agenda 21 als menschheitliches Zukunftsprogramm für das 21. Jahrhundert verabschiedet wurde. In Kapitel 36 dieses Dokuments wird Bildung in einem weiten Sinn (schulische, außerschulische, berufliche Bildung, Aufklärung und Mobilisierung der Öffentlichkeit) als Schlüssel zur Entwicklung eines nachhaltigen Bewusstseins und Handelns angesehen. Auf der Folgekonferenz in Johannesburg (2002) wurde die Durchführung der UN-Dekade BNE beschlossen und die UNESCO als «lead agency» mit deren Federführung betraut. Auf Weltebene gibt die UNESCO seither Impulse für die Bildungsarbeit; so wurde ein multimediales Lernprogramm «teaching and learning for a sustainable future» für die Lehrerbildung bereitgestellt (www.unesco.org/tlsf), das nach eigenen Erfahrungen auch im hiesigen Pädagogikstudium eingesetzt werden kann (Adick/Hornberg 2005).

In Deutschland ist von der Bund-Länder-Kommission (BLK) ein Pilotprojekt (1999–2004) aufgelegt worden, das «BLK-21»-Programm (www.

blk21.de). In diesem finanziell geförderten und an der Freien Universität Berlin unter dem Erziehungswissenschaftler Gerhard de Haan wissenschaftlich koordinierten Programm erarbeiteten fast 200 Schulen diverse Unterrichtsmodelle und Praxisprojekte zur Umsetzung des «Dreiecks der Nachhaltigkeit», bestehend aus Ökonomie (Sicherung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit), Ökologie (globale Verantwortung für die natürliche Umwelt) und Soziales (soziale Gerechtigkeit), das in der deutschen Diskussion so etwas wie eine allseits akzeptierte Operationalisierung des Nachhaltigkeitsbegriffs darstellt. Das Projekt wurde nach Ende der Laufzeit unter dem Label «Transfer-21» fortgesetzt (2004–2008) und soll auf ca. 4500 Schulen ausgeweitet werden (www.transfer-21.de).

Neben dem BLK-Programm finden in allen Bundesländern und in allen Bildungsbereichen zahlreiche weitere Praxisprojekte zu BNE statt, die von der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) koordiniert werden (www.bne-portal.de). Es wurden ein Nationalkomitee eingerichtet und ein nationaler Aktionsplan verabschiedet; ferner werden regelmäßig Wettbewerbe zur Auszeichnung besonders gelungener Dekade-Projekte veranstaltet. Einige Bundesländer haben darüber hinaus eigene Aktionsprogramme zur BNE-Dekade aufgelegt. Insgesamt betrachtet, gehört BNE nach dem Verständnis der Autorin ebenso in den Bereich «internationale Erziehung» wie der internationale Schüleraustausch, das internationale Profil der UNESCO-Projektschulen oder das interkulturelle Lernen in der Schule und anderes mehr; denn in all diesen Fällen geht es um grenzüberschreitende, d. h. um internationale bzw. interkulturelle, teils auch gesamtgesellschaftliche (globale) Anliegen.

Für die verschiedenen Praxen internationaler Erziehung wurden und werden Konzepte und Modelle – Pädagogiken – entworfen, die ebenfalls von der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in den Blick genommen werden sollten. Seit längerem bekannt sind z. B. Friedenspädagogik, entwicklungspolitische Bildung, Menschenrechtspädagogik, Interkulturelle Pädagogik und Konzepte des Lernens für Europa. Für alle diese Bereiche liegen inzwischen mehr oder weniger ausgefeilte Pädagogiken vor. In namhafter Weise haben Fachvertreter und -vertreterinnen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft z. B. die Menschenrechtspädagogik mit entwickelt (Lenhart 2003; Lohrenscheit 2004).

Seit den 1990er Jahren kam weltweit eine neue international ausgerichtete Pädagogik ins Gespräch (vgl. Fujikane 2003 zu USA, England und Japan): das Globale Lernen («global education»), für das inzwischen ebenfalls verschiedene didaktische Modelle konzipiert wurden (Scheunpflug/Schröck 2001; Adick 2002; Selby/Rathenow 2003). Auch die oben erwähnte Ethnopädagogik hat einen auf die Erziehungspraxis ausgerichteten konzeptionellen Zweig, der sich explizit als Beitrag zur Interkulturellen Pädagogik begreift. Mittels Ethnopädagogik soll interkulturelles Lernen in Gestalt der «Dritt-Kultur-Perspektive» befördert werden, das heißt, es wird Unterricht zu einer «dritten Kultur» veranstaltet, die den «einheimischen» (erste Perspektive) wie den «ausländischen» Kindern oder Jugendlichen (zweite Perspektive) «fremd» ist, wodurch sich beide Gruppen gleichermaßen mit der Bearbeitung von «Fremdheit» konfrontiert sehen (Bertels u.a. 2004, S. 9 ff.). Zu den «internationalen Pädagogiken» sind auch die Konzepte zu zählen, die derzeit zu BNE vorliegen und die sich um «Gestaltungskompetenz» für nachhaltige Entwicklung und «Zukunftsfähigkeit» in einer globalisierten Welt drehen (vgl. de Haan 2002 und viele weitere Veröffentlichungen im Umkreis des oben skizzierten BLK-21-Programms).

All die genannten speziell auf «Internationales» ausgerichteten Pädagogiken sind in der schulischen und außerschulischen Praxis von Erziehung und Bildung sowie in Organisationen und Verbänden, die für sie Konzepte entwickeln und verbreiten, derzeit weit häufiger anzutreffen als noch vor einigen Jahrzehnten. Mit ihnen beschäftigen sich auch andere Disziplinen wie Schulpädagogik oder Erwachsenenbildung; aber ihre Voraussetzungen, ihre normativen Implikationen, ihre Umsetzungen und ihre Praxis können ebenso als Gegenstände der Vergleichenden Erziehungswissenschaft begriffen und erforscht werden. Empirische Forschungen zu diesem Bereich sind bislang jedoch Mangelware. Als Ausnahme kann hier wieder auf das BLK-Programm zu BNE verwiesen werden; denn im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung dieses Programms wurden auch Evaluationen durchgeführt, darunter Befragungen von Schulleitungen, Lehrkräften und Schülern (Ergebnisse der Abschlussevaluation von Horst Rode 2005 unter www.transfer-21.de).

Der Kürze und Prägnanz, aber auch der internationalen Anschluss-

fähigkeit wegen werden diese Praxisfelder und die auf sie gerichteten Pädagogiken insgesamt mit dem Terminus «internationale Erziehung» bezeichnet. Denn dieser Begriff korrespondiert mit dem englischen *international education*, der z. B. von der nordamerikanischen akademischen Vereinigung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft schon seit langem explizit in die Bezeichnung ihrer Organisation aufgenommen wurde: 1956 zunächst als *Comparative Education Society* ins Leben gerufen, entschieden sich deren Mitglieder bereits 1969 für die Bezeichnung *Comparative and International Education* (CIES; vgl. www.cies.ws/purpose.html). Das deutsche Pendant ist derzeit die *Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* (SIIVE), welche die Kommission *Interkulturelle Bildung* und die Kommission *Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft* beinhaltet. Jede für sich genommen ist inhaltlich (noch) nicht deckungsgleich mit dem Selbstverständnis der CIES, beide zusammengekommen jedoch schon; eine (letztendliche) Verschmelzung der Kommissionen und eine Um- bzw. Neubenennung der Sektion sind zumindest denkbar. Unbeschadet dieser standespolitischen Entwicklungen soll hervorgehoben werden, dass der Gegenstandsbereich «internationale Erziehung» von großer Bedeutung ist für die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, zeigen sich doch in diesem Bereich vielfältige Möglichkeiten für Praktika und spätere berufliche Anwendungen. Auch aus diesem Grund würde es sich für die Vergleichende Erziehungswissenschaft empfehlen, diesem Gegenstandsbereich mehr Aufmerksamkeit zu widmen als bisher.

4.2 Internationale Bildungspolitik

Deutlich anders als die praxisnahe «internationale Erziehung», wenn auch ebenfalls «international» ausgerichtet, ist ein weiterer Bereich, in dem es um die Bearbeitung von Erziehung und Bildung auf internationaler Ebene geht und der deshalb ebenfalls als Gegenstand der Vergleichenden Erziehungswissenschaft reklamiert werden kann. Mit dem Begriff «Bearbeitung» ist hier gemeint, dass über Erziehung und Bildung in verschiedenen Ländern, z. B. auf europäischer Ebene, oder weltweit, z. B. im System der Vereinten Nationen, geredet (und nicht «praktisch»

erzieherisch gehandelt) wird. «Gerede» bzw. «policy talk» bedeutet alles von internationalen Konferenzen, deren Abschlussdokumente und Programme bis hin zu völkerrechtlichen Konventionen wie etwa der UN-Kinderrechtskonvention. Unter diesem Aspekt gehört auch das, was auf internationaler Ebene bildungspolitisch zu BNE proklamiert und angeregt wurde und wird, sowie die Konferenzen und Konsultationen und die daraus resultierenden Empfehlungen zum Bereich des internationalen «Redens über Erziehung». *Policy talk* umschließt auch vorbereitende und flankierende Maßnahmen dieses «Geredes» wie etwa die PISA-Studie, die Teil des Indikatorenprogramms der OECD ist, mit dem die Leistungs- und die Wettbewerbsfähigkeit nationaler Bildungssysteme durch eine zuvorderst ökonomisch ausgerichtete internationale Organisation erhoben werden soll (zur OECD als «global player» im Bildungsbereich vgl. z. B. Gruber 2002 und Radtke 2003).

Internationale Bildungskongresse, Programmschriften, Bildungsberichte, Leistungsvergleichsstudien, Empfehlungen, Abkommen, Indikatorenprogramme – all dies wird hier kurz und prägnant unter dem Label «internationale Bildungspolitik» gefasst. Im Unterschied zur nationalen Bildungspolitik werden hier auf grenzüberschreitende Weise in internationalen Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen Informationen (Daten und Meinungen) über Bildungssysteme gesammelt, ausgewertet und prospektiv aufbereitet, auf deren Basis dann «Politik» gemacht wird, d. h. Programme aufgelegt, Projekte gestartet, Empfehlungen gegeben und Konventionen verfasst werden.

Seit langem schon kennt die Vergleichende Erziehungswissenschaft solcherart «internationale Bildungspolitik», und Fachvertreter dieser Disziplin haben sich mal mehr, mal weniger ausgiebig daran beteiligt, z. B. als Mitarbeiter in internationalen Organisationen, als Experten in zwischenstaatlichen Beratungsgremien oder als nationale bzw. lokale durchführende Instanzen bestimmter Programme und Maßnahmen. Angesichts von Prozessen der Globalisierung und stärkeren internationalen Vernetzungen ist davon auszugehen, dass dieser Gegenstandsbereich in Zukunft an Bedeutung zunehmen wird. Die (Vergleichende) Erziehungswissenschaft beschäftigt sich aus diesem Grund immer häufiger mit internationalen Organisationen, die im Bildungsbereich operieren, so

– wie schon genannt – mit der OECD, aber auch mit anderen internationalen Organisationen wie der Weltbank (z. B. Schulz/Naumann 1997) oder der Welthandelsorganisation WTO (Robertson/Bonal/Dale 2002). Bei der Betrachtung der internationalen Bildungspolitik sollte hingegen nicht (nur) von der Hypothese ausgegangen werden, dass nach Art eines Top-Down-Prozesses internationale Imperative eins zu eins in nationale Bildungsprozesse transferiert werden, sondern dass es zu den in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft seit langem immer wieder konstatierten Prozessen eines *borrowing and lending* kommt, d. h. zu einem vielgestaltigen Wechselspiel zwischen internationalen Impulsen und nationalen bzw. lokalen Bedingungen und Adaptationen (Steiner-Khamisi 2004).

In Anbetracht des Ausbildungsauftrags der Vergleichenden Erziehungswissenschaft sollten sich Lehre und Forschung verstärkt auch des Gegenstandes «internationale Bildungspolitik» annehmen, da in diesen Bereichen neben Absolventen anderer Studiengänge (wie Politologen, Soziologen, Philologen, Ökonomen) auch Pädagogen bei entsprechender Vorbildung gute Chancen haben dürften. Aufgabe der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ist es in diesem Zusammenhang, die «internationale Bildungspolitik» zu sichten, ihre Entwicklungen und Programme kritisch zu verfolgen, wo möglich auch empirisch zu erforschen, und entsprechende Lehrangebote zu machen.

5. Die Verschränkung von komparativen und internationalen Perspektiven in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Seit einiger Zeit zeigt sich in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft eine deutlich stärkere Tendenz, komparative und internationale Perspektiven miteinander zu verbinden. So untersuchte Sabine Hornberg (1999), wie die Ziele des Lernens für Europa und der interkulturellen Erziehung in zwei europäischen Ländern – England und Deutschland – in deren Bildungssystemen umgesetzt worden sind. Sie analysierte hierzu nicht nur die entsprechenden rechtlichen und curricularen Vorgaben, sondern schaute sich exemplarisch auch Schulen in Frankfurt und Lon-

don an. In ähnlicher Verschränkung komparativer und internationaler Perspektiven ist ferner ein von ihr herausgegebener Sammelband (Hornberg 2000) zur Bildungssituation der Sinti und Roma in Europa angelegt, in dem neben europäischen Programmen und Modellen zur Förderung dieser kulturellen Minorität auch Länderstudien vertreten sind, die deren reale Bildungssituation zum Gegenstand haben. Auch die Arbeit von Heike Niedrig (2000) zur Sprachenpolitik im Bildungssystem von Südafrika stellt sich nicht nur als eine Länderstudie dar, sondern ist zugleich komparativ auf das Thema Mehrsprachigkeit als Anliegen einer internationalen bzw. interkulturellen Erziehung gerichtet. In den genannten Beispielen wird deutlich, dass sich das Interesse solchen Ausschnitten der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zuwendet, die in spezifischer Weise das «Internationale» betreffen, die also – summarisch betrachtet – mit der (pädagogischen) Bearbeitung natio-ethnokultureller Alterität(en) zu tun haben. In dem einen Fall ist dies das Programm des Lernens für Europa und der interkulturellen Erziehung, in dem anderen Beispiel ist es der Umgang mit einer kulturellen Minorität in verschiedenen nationalen Bildungssystemen, im dritten Fall bezieht es sich auf Modelle der Mehrsprachigkeit als Vehikel zur «Völkerverständigung» innerhalb eines Staates und darüber hinaus. All dieses wird nun nicht (idiographisch) nur in einem gesellschaftlichen Kontext diskutiert und analysiert, sondern in länderübergreifenden vergleichenden Perspektiven. Kurz und knapp gesagt, werden in diesen Fällen Programme und Praxen der «internationalen Erziehung» und der auf sie gerichteten «internationalen Pädagogik(en)» komparativ erforscht.

Der damit bezeichnete Gegenstandsbereich der Vergleichenden Erziehungswissenschaft – die Verschränkung von «internationaler Erziehung» und «komparativ» – ist im Vergleich zu den klassischen Gegenständen der implizit oder explizit vergleichenden Betrachtung von nationalen Bildungssystemen noch relativ jüngeren Datums. Er könnte sich aber zu einem neuen genuinen und zugleich auch recht anspruchsvollen Betätigungsfeld für diese Wissenschaftsdisziplin entwickeln und andere erziehungswissenschaftliche Subdisziplinen wie etwa die Schulpädagogik oder die Sozialpädagogik, die sich ebenfalls mit den Imperativen einer internationalen bzw. interkulturellen Erziehung konfrontiert sehen, um

spezifisch komparative Forschungsdesigns ergänzen. Statt sich beispielsweise nur mit der Umsetzung der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland zu befassen – gewiss ein legitimes Anliegen einer auf «internationale Erziehung» gerichteten Forschung –, würde dies bedeuten, deren Umsetzung in verschiedenen Ländern vergleichend zu untersuchen, wobei die Auswahl der Länder nach dem Muster einer an theoretischen Kriterien ausgerichteten quasi-experimentellen Anordnung geschehen könnte, etwa nach der Art: arme/reiche Länder, mit eher dezentraler oder zentraler Steuerung, mit hohen/niedrigen Staatsausgaben für das Bildungswesen u. Ä. Als zu überprüfende abhängige Variablen wäre dann etwa zu denken an: Vorhandensein nationaler Aktionspläne und Organisationsstrukturen zur Umsetzung der genannten Dekade, dafür eigens budgetierte Mittel, Implementierung in Curricula und Schulbüchern, Programme in der Lehrerbildung und Ähnliches.

Auch vergleichende Analysen zur internationalen Bildungspolitik stellen eine Verschränkung der komparativen mit der internationalen Perspektive dar. In diesem Zusammenhang werden die internationalen Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen immer bedeutsamer, da ihre Zahl historisch betrachtet stark expandiert (McNeely 1995; Boli/Thomas 1999). Im Zuge dessen werden diese auch häufiger nicht nur institutionenspezifisch, sondern vergleichend betrachtet, und zwar unter der Annahme, dass sie durchaus unterschiedliche Varianten internationaler Bildungspolitik verkörpern, die auf dem «globalen Bildungsmarkt» miteinander um Akzeptanz und Einfluss in der Staatenwelt konkurrieren (vgl. Hüfner/Meyer/Naumann 1987 oder Chabbott 1998). Studierenden kann durch solche Vergleiche bewusst gemacht werden, was es bedeutet, (potenziell) in einer internationalen Regierungsorganisation, z. B. in Institutionen des UN-Systems wie UNICEF oder UNESCO, zu arbeiten im Unterschied zu Tätigkeiten in einer internationalen Nichtregierungsorganisation wie OXFAM oder terre des hommes. Hierzu gehören auch Fragen der Adressaten, der Interessenvertretung, der Legitimität und der Akzeptanz von durch internationale Organisationen konzipierten Bildungsprogrammen. Aus diesem Grund stellt sich auch die komparative Analyse internationaler Bildungspolitik als ein attraktives Feld für die Vergleichende Erziehungswissenschaft dar.

2.8 Interkulturelle Pädagogik

Interkulturelle Pädagogik ist in der Erziehungswissenschaft Querschnittsdimension und Subdisziplin zugleich. Als Querschnittsdimension geht es um die Frage, welche Migrationsgruppen es überhaupt gibt (Kap. 1), als Subdisziplin sucht sie nach Lösungen im Umgang mit diesen Gruppen (Kap. 2). Eine zentrale Rolle spielt dabei die Sprache, insbesondere die (Nicht-)Anerkennung von Mehrsprachigkeit (Kap. 3). Migrantenkinder sind deutlich seltener schulisch erfolgreich – es gehört zur Aufgabe interkultureller Bildung, dafür nach Ursachen zu fragen (Kap. 4). Es wäre falsch, primär von der Pädagogik die Lösung gesellschaftlicher Probleme zu erwarten – deren Kenntnis allerdings ist Grundvoraussetzung für interkulturelle Pädagogik (Kap. 5). Abschließend wird die Notwendigkeit einer reflexiven Pädagogik begründet.

1. Interkulturelle Pädagogik als Querschnittsdimension

Zur Querschnittsdimension ist Interkulturelle Pädagogik im Kontext von Globalisierungsprozessen geworden, in denen sich weltgesellschaftliche Strukturen herausbilden: Wirtschaft, Medien, Wissenschaft und Kunst sind zunehmend grenzüberschreitend vernetzt. Mit der Globalisierung der Märkte und der Individualisierung der Lebensstile verändert sich auf vielen Ebenen der Alltag auch hinsichtlich internationaler Bezüge: In der Berufswelt erhalten Mobilität und Flexibilität eine zunehmende Bedeutung; der Ferntourismus weitet sich als Massenphänomen aus; Konsumgüter und Kulturprodukte aus aller Welt sind Bestandteile des alltäglichen Gebrauchs geworden; durch das Internet hat sich die Kommunikation in alle Welt ausgeweitet.

Die Pluralisierung legitimer Lebensstile und die gleichzeitige Normalität grenzüberschreitender Lebensformen markierte in den 1990er Jahren Wolfgang Welsch mit dem Begriff der «Transkulturalität» (vgl.

1997b). Im Zuge der Globalisierungsprozesse entwickeln sich neue Formen der Migration durch internationale Mobilität in Gestalt von zeitlich begrenzten Wanderungen und durch Pendelmigration. Die Niederlassungsfreiheit innerhalb der Europäischen Union hat eine solche Entwicklung begünstigt, ebenso das Personalmanagement internationaler Wirtschaftskonzerne. Doch nicht alle Menschen verfügen über einen Reisepass bzw. die nötigen Visa und die ökonomischen Ressourcen, um zur neuen transkulturellen Elite zu gehören. In diesem Zusammenhang bilden Flüchtlinge eine andere Gruppe von Transmigrierenden: Menschen, die durch Armut, Gewalt oder ökologische Zerstörungen ihre Heimat verlassen müssen, die auf oft lebensgefährlichen Wegen illegale Grenzüberschreitungen riskieren und die in den europäischen Ankunftsregionen restriktiven Gesetzen und meist elenden Lebensbedingungen ausgesetzt werden. Eine dritte Migrationsform bilden schlecht bezahlte Saisonarbeitskräfte, die in Agrarbetrieben oder der Altenpflege und privat in Haushalten oder für Gartenarbeiten eingesetzt werden. Aufgrund des Arbeitskräftemangels in der Landwirtschaft, des Rückbaus von Sozialleistungen und des Lohndumpings im Bereich persönlicher Dienstleistungen wären diese Wirtschaftszweige ohne Pendelmigration nicht mehr aufrechtzuerhalten.

Die «klassische» Ein- bzw. Auswanderung geht mit einem dauerhaften Ortswechsel einher und erfordert von Migrantinnen und Migranten, sich dauerhaft in der Ankunftsgesellschaft einzurichten. In neuen Formen der Transmigration hingegen wird der Wechsel zwischen verschiedenen Lebensorten und -bezügen zum Normalfall. Durch temporäre und Pendelmigration, schnelle Verkehrsverbindungen und digitale Kommunikationstechnologie können auch im Alltag die sozialen Netzwerke plurilokal auf Dauer aufrechterhalten werden. Lebenspraxen entwickeln sich in einem Gefüge von Kulturen, die hochgradig vernetzt sind und zudem Entwicklungen der Vermischungen aufweisen.

Die Normalität von Migration erfordert interkulturelle Kompetenzen von *allen Gesellschaftsmitgliedern*, wie Mehrsprachigkeit, Toleranz, Reflexion und Relativierung eigener kultureller Bezüge und Werte (vgl. Faschingeder 2006, S. 18).

«Die Fiktion, dass sich Kulturraum, Wirtschaftsraum, Sprachgemeinschaft und ein durch gemeinsame ethnische Herkunft charakterisiertes <Volk> auf einem politisch verfassten Territorium zur Deckung bringen ließen, ist in der heutigen postnationalen Konstellation unwiderruflich auseinandergebrochen» (Seitz 2005, S. 60).

2. Interkulturelle Pädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft

Als Subdisziplin etablierte sich die (damals «Ausländerpädagogik» genannte) Interkulturelle Pädagogik gegen Ende der 1970er Jahre innerhalb der Erziehungswissenschaft der BRD durch die Gründung entsprechender Arbeitsstellen und Institute. In ihrer Anfangszeit konzentrierte sie sich auf Probleme sozialer Integration derjenigen Zugewanderten, die als «Gastarbeiter» für die Bundesrepublik Deutschland angeworben worden waren und nach dem Anwerbestopp 1973 blieben und zum Teil ihre Familie nachholten.¹ Seit den 1990er Jahren veränderte sich der Fokus: Nicht mehr «die Ausländer» stehen seither im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Betrachtung, sondern die Veränderungen der Gesellschaft und vor allem des Bildungswesens in der Folge von Globalisierungs- und Migrationsprozessen.

Die Interkulturelle Pädagogik hat in der Erziehungswissenschaft mehrere Paradigmenwechsel durchlaufen, die sich auch in den Bezeichnungen niederschlagen wie «Ausländerpädagogik», «Interkulturelle Pädagogik», «Migrationspädagogik» oder «Transkulturelle Pädagogik» (vgl. auch Adick in diesem Band). Damit sind jeweils unterschiedliche Perspektiven auf Migration, Differenz und Heterogenität verknüpft.

Die Ausländerpädagogik der 1970er und 1980er Jahre fasste Kultur als Nationalkultur auf. In einem an Alltagstheorien anknüpfenden ahistorischen und statischen Verständnis wurden Lebensstile essentialisierend auf die Zugehörigkeit zu einer nationalen Herkunftsregion reduziert. Leitend waren zwei Differenzannahmen (vgl. Bukow/Llaryora 1993, S. 21 ff.): In der *Kulturdifferenzhypothese* werden die Kulturen im Herkunfts- und Einwanderungsland als einander grundlegend fremde

Bedeutungs- und Deutungssysteme beschrieben; in der *Modernitätsdifferenzhypothese* werden kulturelle Unterschiede zwischen einer traditionellen Herkunftsgesellschaft und dem modernen kapitalistischen Einwanderungsland hervorgehoben.

Die Zielgruppe der Ausländerpädagogik waren im Wesentlichen Migrierte und ihre Kinder. Die ihnen unterstellten migrationsbedingten Differenzen wurden als Defizite im Hinblick auf soziale Integration und Bildung bewertet, pädagogische Maßnahmen sollten dazu beitragen, diese zu kompensieren. Die sesshafte Mehrheit wurde angesprochen, indem sie Hintergrundinformationen über vermeintliche kulturelle Hintergründe der «Gastarbeiter» erhielt (z. B. Feste mit «internationalen Spezialitäten» und folkloristischen Darbietungen). Dies sollte zu besserem Verständnis und mehr Toleranz für «fremde» Lebensstile beitragen. Eine Pädagogik, die in solcher Art auf Differenzen reagiert, kann nicht umhin, diese zu fixieren.

Die erziehungswissenschaftliche Neuorientierung in der Bundesrepublik in den 1980er Jahren zur Interkulturellen Pädagogik wurde befördert durch fachübergreifende theoretische Auseinandersetzungen und durch eine Internationalisierung der Diskussion. Wesentlich vorangetrieben wurde diese Entwicklung durch das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Forschungsschwerpunktprogramm «Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung – FABER» (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz/Neumann/Reich 1990; Ergebnisse dieses Forschungsschwerpunkts mit weiteren Literaturhinweisen zu den Einzelprojekten in Gogolin/Nauck 2000).

Als Programm für praktische pädagogische Arbeit wurde formuliert, die Uneinheitlichkeiten von Kulturen, ihre Prozesshaftigkeit und Hybridität erfahrbar zu machen; zum anderen wurde die Notwendigkeit des Abbaus von Integrationsdefiziten auf Seiten der Einwanderungsgesellschaft und ihrer (Bildungs-)Institutionen betont.

Die ausländerpädagogische Feststellung ethnischer Besonderheiten beruhte auf einer methodisch unzulässigen Verallgemeinerung: Die Daten basierten auf Fallstudien und waren zu schmal sowie verzerrt durch selektive Befunde aus psychosozialen Beratungsstellen. In zahlreichen aktuelleren Studien wurden mit vielfältigen methodischen Ansätzen

Stereotypisierungen inzwischen revidiert. So widerlegen Biographieforschungen Unterstellungen von einer einheitlichen ethnisch-kulturellen und geschlechtlichen Identität (vgl. z.B. Gutiérrez Rodríguez 1999; Lutz 2000); ebenso bilden quantitative Erhebungen die Pluralität von Lebensstilen und -orientierungen innerhalb ethnischer und geschlechtlicher Gruppen ab (vgl. z.B. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005), während Studien aus einer postkolonialen Perspektive die sozialhistorische Genese der Institutionalisierung rassistischer Machtverhältnisse aufzeigen (vgl. u. a. Bhaba 2000; Hall 1994; Spivak 1988).

Manfred Hohmann fasst die konzeptionellen Grundzüge der interkulturellen Erziehung in fünf Punkten zusammen:

«a) Generell wird interkulturelle Erziehung gegenwärtig verstanden als pädagogische Reaktion, theoretischer und praktischer Art, auf die migrationsbedingte kulturelle Pluralität der Gesellschaft» (1989, S. 12).

«b) Die Mitglieder aller in einer multikulturellen Gesellschaft zusammenlebenden ethnischen Gruppen gelten als Adressaten der als interkulturell qualifizierten pädagogischen Maßnahmen, einschließlich ihrer antirassistischen Variante» (ebd., S. 13).

«c) Damit ändert sich der Charakter von Schule und Erziehung. Interkulturelle Erziehung bezieht sich nicht nur auf ein einzelnes pädagogisches Arbeitsfeld, sondern versteht sich dort, wo sie ihren Schwerpunkt im schulischen Arbeitsfeld hat, immer auch als gemeinwesenorientierte Arbeit» (ebd., S. 14).

d) Die pädagogischen Ansätze lassen sich «typologisch nach zwei Richtungen darstellen, die man als zwei Dimensionen eines Zielmodells, aber auch als unvereinbare Gegensätze sehen kann. Wir sprechen hier von einem Standpunkt der «Begegnungspädagogik» und der «Konfliktpädagogik»» (ebd., S. 15). Begegnungspädagogische Ansätze zielen auf interkulturellen Austausch, erkennen dabei aber an, dass diesem persönliche und gesellschaftliche Barrieren entgegenstehen. Um den Abbau solcher Barrieren bemühen sich konfliktpädagogische Ansätze. «Inhaltlich geht es u. a. um die Bekämpfung von Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und Rassismus, die Beseitigung von Ethnozentrismus und Vorurteilen, die Herstellung von Chancengleichheit und die Förderung von Emanzipation» (ebd., S. 15 f.).

«e) Die methodisch-didaktische Gestaltung der interkulturellen Erziehung vollzieht sich auf mehreren Ebenen: der Organisation von Schule

und Unterricht, der Entwicklung von Curricula/Lehrplänen und ihrer Implementation im Unterricht, der persönlichen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, Sozialarbeiter und Klient usw.» (ebd., S. 16).

3. Bedeutung von Sprache in der interkulturellen Bildung

In den Standardwerken der Historischen Erziehungswissenschaft wird der Umgang mit sprachlicher, kultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität in den Bildungseinrichtungen bisher kaum betrachtet. Dies ist beachtlich, denn die historische Bildungsforschung bearbeitet die Genese des fachlichen Selbstverständnisses der Disziplin. Folglich kommentieren Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz diese Forschungslücke als gravierendes Desiderat:

«Zusammengefasst und zugespitzt kann man festhalten, dass die bildungshistorische Forschung auch Anfang des 21. Jahrhunderts nicht die Geschichte von Bildung und Erziehung *in Deutschland*, sondern die Geschichte der *deutschen Erziehung und Bildung* abbildet und somit letztlich die Fiktion sprachlicher, ethnischer, kultureller und nationaler Homogenität, wie sie im 19. Jahrhundert im Zuge der Nationalstaatswerdung herausgebildet und bis weit in das 20. Jahrhundert propagiert wurde, tradiert» (2006, S. 138).

Die ersten systematischen Studien zur Geschichte der Bildung von Minderheiten in Deutschland wurden im bereits erwähnten Forschungsschwerpunktprogramm FABER erarbeitet (Überblick zum Stand der Forschung vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 138 ff.). Im Folgenden wird ein kleiner Ausschnitt dieses Forschungsprojekts exemplarisch vorgestellt, der die bis heute gültige grundlegende Logik einer sprachlichen und kulturellen Homogenisierung in den staatlichen Bildungsinstitutionen verdeutlichen soll.

3.1 Sprachbezogene Schulpolitik

Mit der Gründung der modernen europäischen Nationalstaaten wurde auch in Deutschland das Bildungssystem umstrukturiert. Mit der Entstehung des Deutschen Reichs setzte im 19. Jahrhundert eine Bildungspolitik ein, die auf eine Monolingualisierung durch die Zentralstellung des Deutschen als Nationalsprache zielte. In dieser Zeit bildete sich die von Adolph Diesterweg begründete und bis heute gängige Vorstellung heraus, dass es der Entwicklung eines Kindes abträglich sei, wenn es früh mit mehr als einer Sprache konfrontiert wird (vgl. Gogolin 1997, S. 18 ff.; 1994, S. 51 ff.). Dem Gebrauch des Deutschen und damit auch der schulischen Deutschbildung wurde zudem ein zentraler Wert beigemessen als «Mittel der Erzeugung, der Bewahrung und zum Ausweis völkisch-vaterländischer, staatstragender Gesinnung» (Gogolin 1994, S. 49; vgl. auch Knabe 2000).

Die Aufarbeitung der Geschichte der Preußischen Volksschule zeigt weitere bildungspolitische Bemühungen der sprachlichen und nationalen Homogenisierung. Es gab zwar abhängig von politischen Konjunkturen jeweils kleinere Veränderungen in der Bildung für Minderheiten, insgesamt bildet sich aber deutlich ab, dass Minderheiten als Störfaktor in der deutschen bzw. deutschsprachigen Bildung betrachtet wurden (vgl. Krüger-Potratz/Jasper/Knabe 1998). Die bis heute andauernde Kontinuität der pädagogischen Vorstellung einer sprachlich homogenen Schule wird im folgenden Abschnitt verdeutlicht.

3.2 Bedeutung von Mehrsprachigkeit

Die auf Mehrsprachigkeit bezogene erziehungswissenschaftliche Forschung beschäftigt sich vor allem mit Prozessen des Lernens in sprachlich und kulturell heterogenen Gruppen und des (vor-)schulischen Spracherwerbs und der Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher.

Bis in die 1980er Jahre wurde Mehrsprachigkeit aus ausländerpädagogischer Sicht nicht als Ressource für Bildung beschrieben, sondern eher als Lernhindernis bewertet, indem einseitig die deutsche Sprachkomponente und deren Defizite betrachtet wurden. Unterricht in Herkunftss-

sprachen wurde allenfalls befürwortet, um den Erwerb der deutschen Sprache zu befördern oder eine familiäre Rückkehroption von Migrantinnen und Migranten zu stützen. Seitdem hat sich die Perspektive nachhaltig verschoben.

Der heutige Stand der Forschung zeigt die Bildungspotenziale einer zwei- oder mehrsprachigen Sozialisation. So erwerben mehrsprachige Kinder bereits vor Schuleintritt Fähigkeiten, verschiedene Sprachen zu unterscheiden und je nach Anforderung der Interaktion zwischen ihnen zu wechseln. Dabei entwickeln sie metasprachliche Kompetenzen, die sowohl ein späteres Lernen weiterer Sprachen begünstigen als auch insgesamt die sprachliche und kognitive Entwicklung fördern (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 179 f.). Eine mehrsprachige Sozialisation wird allerdings in der Schule vernachlässigt.

Sprache ist zentrales Medium schulischer Bildungsprozesse in allen Fächern, damit hat sie eine herausragende Bedeutung für schulische Lernerfolge. Gogolin weist auf Unterschiede zwischen Unterrichtssprache und Alltagssprache hin, das Deutsch der Schule

«besitzt die Besonderheiten einer Fach- oder (je nachdem, wie weit man im Bildungsgang ist) sogar einer Wissenschaftssprache. Schulische Kommunikation hat, auch wenn sie sich mündlich vollzieht, deutliche Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit. Sie ist situationsentbunden, arbeitet stark mit symbolischen Mitteln und kohärenzbildenden Redemitteln (...). Damit unterscheidet sich das Deutsch der Schule sehr deutlich von den Sprachvarianten, die in der alltäglichen mündlichen Kommunikation eine Rolle spielen; in dieser überwiegen die kontextabhängigen und bedeutungstragenden Elemente» (2003, S. 40; vgl. auch Siebert-Ott 2000).

Diese sprachlichen Besonderheiten werden in der Schulpraxis weitgehend ignoriert. Stattdessen wird die Beherrschung schulisch relevanter Formen der deutschen Hochsprache traditionell als selbstverständlich vorausgesetzt und nicht systematisch vermittelt. Dieser «monolinguale Habitus der multilingualen Schule» (Gogolin 1994) wirkt sich sozial selektiv aus:

«Kinder aus gehobener Sozial- und Bildungsschicht haben die Chance, die sprachlichen Varianten, um die es in der schulischen Fach- und Wissenschaftssprache geht, auch zu Hause zu lernen oder zu üben. ... Dies gilt selbstverständlich prinzipiell auch für diejenigen, die aus zugewanderten Familien kommen und mehrsprachig aufwachsen. Kinder aber, deren Familien nicht schriftsprachbeflissen sind, also nicht systematisch für den Zugang zur Schriftformigkeit der Kommunikation sorgen, haben so gut wie keinen anderen Lernort dafür, diese Anforderungen erfüllen zu lernen, als die Schule» (Gogolin 2003, S. 41).

Eine sprachliche Förderung mehrsprachiger Kinder wirkt sich dagegen günstig auf deren Bildungserfolg aus, wenn der Unterricht die Familiensprache(n) einbezieht, langfristig angelegt ist und eine Kombination von sprachlicher und fachlicher Förderung in Form eines bilingualen Fachunterrichts enthält (Überblick in Reich/Roth 2002).

4. Ursachen schulischer Misserfolge von Migrantenkindern

Die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist ein zentrales Thema der Interkulturellen Pädagogik. Deren schon in den 1970er Jahren festgestellter geringerer Bildungserfolg hat sich zwar nach absoluten Zahlen verbessert, aufgrund der insgesamt in der Bevölkerung gestiegenen Beteiligung an höheren Bildungswegen relativ gesehen jedoch kaum verändert. Von der Bildungsexpansion der 1960er Jahre haben Jugendliche mit Migrationshintergrund am wenigsten profitiert; sie beenden ihre Schulzeit überproportional häufig mit einem gering qualifizierenden oder sogar ohne Schulabschluss (vgl. u. a. Kornmann 2003; Schumann 2007, S. 68 ff.). Auch die internationalen Leistungsvergleichsstudien, die in den letzten Jahren in verschiedenen Schulstufen und Fächern durchgeführt wurden, belegen diese Bildungsbenachteiligung (zusammenfassender Überblick: Blossfeld/Bos/Lenzen u. a. 2007). Allerdings sind Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen festzustellen, besonders geringe Erfolge liegen bei Kindern mit türkischem oder italienischem Hintergrund vor (vgl. Alba/Handl/Müller 1994; Allemann-Ghionda 2006; von Below 2003; Kristen 2002).

Nach einem gängigen Erklärungsmodell – vor allem in der Schulpraxis (vgl. Weber 2003) – werden schulische Leistungsprobleme in den zugewanderten Familien verortet: Eine zielstrebige Integration der Kinder in die deutsche Gesellschaft werde versäumt, es mangle an häuslicher Unterstützung bei Hausaufgaben, im familiären Sprachgebrauch werde das Deutsche zu wenig praktiziert, oder der elterliche Erziehungsstil werfe Passungsprobleme mit der Schulkultur auf. Kritisch betrachtet bleiben Erklärungen von Bildungsbenachteiligung, die mangelnde Anpassungsleistungen zugewanderter Familien konstatieren, oft kulturalisierenden Ansätzen und damit der Logik der Ausländerpädagogik verhaftet und entlasten die Institution Schule von ihrer Verantwortung (vgl. Diehm/Radtke 1999; Mecheril 2004, S. 141 ff.).

Eine andere Perspektive zur Erklärung von geringem Bildungserfolg fokussiert die Institution Schule und beschreibt Routinen, durch die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund benachteiligt werden. Zur Frage, warum es der Schule in Deutschland so schlecht gelingt, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zum Bildungserfolg zu führen, lassen sich keine einfachen Ursachen ausmachen, es handelt sich um ein komplexes Bündel verschiedener und subtil zusammenwirkender Ursachen. Wesentliche Faktoren mit jeweils exemplarischen Literaturhinweisen können genannt werden. Dazu gehört der «monolinguale Habitus» (Gogolin 1994). Bei Methodik und Didaktik des Unterrichts und seinen Inhalten wird zu wenig die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Lernenden beachtet (Pommerin-Götze 2005). Lehrkräfte verfügen nicht in ausreichendem Maß über diagnostische Qualifikationen hinsichtlich der Beurteilung von Sprachstand und Lernproblemen der Kinder und Jugendlichen (Allemann-Ghionda 2006). Unreflektierte alltagstheoretische Diskurse mit stereotypen Zuschreibungen ethnisch-kultureller Spezifika werten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ab und führen zu niedrigeren Leistungserwartungen der Lehrenden (Weber 2003).

Zusätzlich zu Betrachtungen des alltäglichen Unterrichtsgeschehens und seiner Interaktionen zeigen sich in den Abläufen der Schule Mechanismen einer «institutionellen Diskriminierung» (Bommes/Radtke 1993). In der empirischen Studie von Mechthild Gomolla und Frank-Olaf

Radtke (2002) wird die Option der Organisation Grundschule, Mitgliedsentscheidungen (Zutrittsgewährung oder -verweigerung) mit ethnisch-kulturellen Differenzierungen zu begründen, in den Blick genommen. Es wird gezeigt, dass diese Option insbesondere an Selektionsschwellen wie Einschulung, Übergang in die Sekundarstufe und Einleitung eines Aufnahmeverfahrens für die Sonderschule wirksam werden kann. So werden ungünstige Beurteilungen und Prognosen schulischer Leistungsfähigkeit begründet mit einem «kulturellen» häuslichen Hintergrund, der nicht der erwarteten Normalbiographie entspreche, und zwar aufgrund fehlenden Kindergartenbesuchs, geringer Schulbildung der Eltern, Unkenntnis des Schulsystems seitens der Eltern, vermeintlich fehlender oder falscher Bildungsaspirationen oder vermeintlich geringer sozialer Integration der Familie. *Institutionelle Diskriminierung* liegt vor, wenn Kinder mit Migrationshintergrund aussortiert werden, um die Routinen der Schule für das reibungslose Funktionieren von Unterricht aufrechtzuerhalten und wenn die zurückgehende Auslastung von Schulformen wie Sonderschulen für Lernbehinderte (oder in manchen Bundesländern Hauptschulen) durch die Zuweisung von Migrantenkindern kompensiert wird.

Weniger diskutiert wird der Einfluss sozialstruktureller Unterprivilegierung: Ein erheblicher Teil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wächst in Armutsverhältnissen auf (vgl. Hamburger 2005, S. 16 f.; Schumann 2007, S. 27 ff.). Was als kulturelles Problem in der Schule interpretiert wird, kann auch als Ausdruck sozialer Verhältnisse verstanden werden. Ein niedriges Haushaltseinkommen und geringe formale Bildung der Eltern korrelieren mit geringem Schulerfolg der Kinder. Im Zusammenhang mit Migration weisen Heike Diefenbach und Bernhard Nauck (1997) darauf hin, dass sich bildungsrelevante familiäre Ressourcen in der Migrationssituation zudem oftmals schlechter auf die Kinder übertragen lassen. Eine migrationsbedingte Entwertung von Kapital zeigt sich auf verschiedenen Ebenen: Ökonomisches Kapital ist teilweise nicht transportabel (Haus- und Grundbesitz); kulturelles Kapital kann dadurch entwertet werden, dass das erworbene Wissen bzw. die Fähigkeiten im Einwanderungsland nicht nachgefragt werden (z. B. Handwerkskünste); in seiner institutionalisierten Form wird kulturelles

Kapital entwertet, wenn im Herkunftsland erworbene Bildungszertifikate im Einwanderungsland nicht entsprechend anerkannt werden – z.B. wird derzeit ein in der Türkei oder in Kasachstan erworbenes Abitur in Deutschland lediglich als Realschulabschluss anerkannt, es sei denn, es wurde an einer deutschen Auslandsschule erworben.

5. Gesellschaftliche Bedingungen interkultureller Bildung

Die institutionelle Rahmung Interkultureller Pädagogik hängt von sozialstrukturellen Bedingungen ab, auf die Pädagogik nur einen begrenzten Einfluss hat. Ein Übergehen dieser Dimension führte in einen, wie Frank-Olaf Radtke (1995) pointiert formuliert, «pädagogisch halbierten Anti-Rassismus», indem die sozialen Zusammenhänge und Machtgefüge ausgeblendet würden, die nicht in den Bildungsprozessen liegen, in ihnen aber auch nicht außer Kraft gesetzt werden können. Anders formuliert: Mit pädagogischen Mitteln können die objektiven Herrschaftsmomente, die interkulturellen Interaktionen eingelagert sind, nur eingeschränkt bearbeitet werden. In Fragen der Machtverteilung zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen gerät die Interkulturelle Pädagogik an Grenzen.

Gleichwohl ist für pädagogisch Professionelle die Kenntnis sozialstruktureller Bedingungen von Bildung unerlässlich, um kulturalisierenden Fehldeutungen zu entgehen. Daher werden abschließend zwei Forschungsansätze exemplarisch vorgestellt, die solche Kenntnisse liefern können.

5.1 Intersektionalität sozialer Kategorisierungen und Teilungen

In aktuellen Entwicklungen vor allem der Interkulturellen Geschlechterforschung werden englischsprachige Untersuchungen der Verschränkung von Ethnizität, Geschlecht und Sozialstatus (race/ethnicity-gender-class) verstärkt in die deutschsprachige Theoriebildung aufgenommen. Hier gewinnt insbesondere das Konzept der Intersektionalität (intersection = Schnittpunkt; vgl. u.a. Crenshaw 1991) an Einfluss, das nach

der Gleichzeitigkeit und den Überschneidungen von Machtwirkungen verschiedener sozialer Differenzachsen in der Gesellschaftsstruktur fragt (vgl. Knapp 2005; Krüger-Potratz/Lutz 2004; Lenz 2006; Lutz 2001).

Die Intersektionalitätsforschung untersucht die Heterogenität innerhalb sozialer Gruppen, die sich durch die Verschränkung von Geschlechterkonstruktionen sowie klassen- und ethnizitätsbezogenen Unterscheidungen ergeben: Menschen stellen sich als männlich oder weiblich dar und werden entsprechend zugeordnet (doing gender), gleichzeitig werden Lebensweisen als ethnisch-kulturell unterschiedliche markiert (doing ethnicity), die alltäglichen Konstruktionen von Geschlecht und Ethnizität wiederum sind nach Klassenzugehörigkeit differenziert. Soziale Machtverhältnisse sind im Zusammenspiel dieser sozialen Kategorisierungen legitimiert.

In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft ist das Konzept der Intersektionalität empirisch noch wenig entwickelt. Für qualitative Studien ist der interaktionstheoretische «doing difference»-Ansatz fruchtbar, der mit ethnomethodologischen Forschungsstrategien auf der gesellschaftlichen Mikroebene die symbolische Darstellung und interaktive Konstruktion sozialer Mitgliedschaften untersucht (z. B. im Themenfeld von Weiblichkeitskonstruktionen im Kontext von Ethnisierungsprozessen als «türkisch»; vgl. Weber 2003). Erhebliche Forschungslücken bestehen bezüglich darüber hinausgehender systematischer Untersuchungen zu den Verflechtungen sozialer Differenzen, die weitere ethnische Klassifizierungen sowie Männlichkeitskonstruktionen erfassen (vgl. Spindler 2006; Tunç 2006). Zu erwägen ist, inwiefern ethnisierende und vergeschlechtlichende Zuschreibungen zu einer Dethematisierung sozioökonomischer Ungleichheit beitragen (vgl. Weber 2007). Christoph Butterwegge (1996) weist in diesem Zusammenhang auf eine Kulturalisierung politischer Konflikte hin, indem soziale Exklusion mit ethnisierenden Differenzsetzungen begründet und gestützt wird; insbesondere die Massenmedien festigen mit entsprechenden Darstellungen solche Erklärungen für soziale Unterprivilegierung.

5.2 Diskurse der Zivilgesellschaft: Migrantenbilder in Medien

Zur Darstellung von Migrantinnen und Migranten in Massenmedien liegen zahlreiche Studien vor (Überblick in Geißler/Pöttker 2005). «Kultur» und «Ethnizität» sind zentrale Kategorien im medialen Diskurs und werden häufig mit «Konflikt» in Verbindung gebracht (vgl. Butterwegge 1999). Dies zeigt sich z. B. deutlich in Berichterstattungen über Kriminalität im Fernsehen und in Printmedien (vgl. Rauer 2004). Hervorzuheben ist, dass hier bestimmte männliche Migranten als gefährlich dargestellt werden: ehemalige «Gastarbeiter» und ihre Nachkommen, Flüchtlinge und Aussiedler.

Migrierte aus der Türkei werden in besonderem Maße als soziale Belastung präsentiert. So konstatiert Georg Ruhrmann (1997), dass Darstellungen von «Gastarbeiterproblemen» in den 1970er Jahren bzw. von «Ausländerproblemen» in den 1980er Jahren mit einem «Türkenproblem» gleichgesetzt wurden. In den letzten Jahren, so kann diesem Befund ergänzend hinzugefügt werden, findet dieser Diskurs seine Fortführung in der Rede über eine sogenannte Parallelgesellschaft in deutschen Großstädten (speziell zum Islambild in deutschen Medien: Jäger/Halm 2007).

Auch in Spielfilmen werden Stereotypisierungen bezogen auf Migration und kulturelle Fremdheit mehr oder weniger subtil inszeniert (vgl. z. B. Groth 2003; Karpf/Kiesel/Visarius 1995).

Eine Analyse gebräuchlicher hessischer und bayrischer Schulbücher (Höhne/Kunz/Radtke 2005) weist detailreich nach, dass Migrantinnen und Migranten auch in diesem Medium stigmatisiert werden – sowohl in offen negativer Form unter Stichworten wie «Integrationsschwierigkeiten» oder «Belastungsgrenze» der deutschen Gesellschaft als auch in vordergründig wohlmeinender Form, indem «Identitätsprobleme» verhandelt werden.

5.3 Fazit: Reflexive Pädagogik

Aus interkultureller Perspektive ist eine reflexive Pädagogik notwendig, die offen ist für kulturelle Heterogenität *aller* an Bildungsprozessen Beteiligten und die gleichzeitig sensibel ist für soziale Ungleichheit im Kontext ethnisierender Diskriminierungen. Die Forderung nach einer solchen Reflexivität richtet sich an pädagogisch Tätige in Schulen und anderen Lernorten, ebenso an die Planenden und Durchführenden in der Aus- und Weiterbildung sowie nicht zuletzt an die Forschenden, die erziehungswissenschaftliche Wissensbestände produzieren.

Anmerkung

- 1 In der DDR fand Migration unter anderen Voraussetzungen statt. Arbeitskräftemangel wurde durch Anwerbung aus «sozialistischen Bruderländern» kompensiert, also Staaten, die sich als RGW (Rat für gemeinsame Wirtschaftshilfe) zusammengeschlossen hatten, in den 1950er und 60er Jahren vor allem aus Polen und Ungarn, in den 70er und 80er Jahren aus sozialistisch orientierten sogenannten «jungen Nationalstaaten», wie Vietnam, Mosambik, Algerien, Kuba oder Libyen (vgl. Herwartz-Emden 2005, S. 671 ff.). Diese Menschen lebten in den Industriezentren in eigens für sie errichteten Wohnheimen. Durch eine zeitliche Befristung ihres Aufenthalts auf ca. fünf Jahre gab es wenige Kinder von Ausländer(inne)n. Als Flüchtlinge aufgenommene Kinder und Jugendliche besuchten spezielle Schulen. Eine migrationsbezogene Pädagogik entwickelte sich erst nach der Wende.

2.9 Gender und Bildung

Während viele Jahre als weitgehend unbestritten galt, dass Mädchen im Bildungssystem benachteiligt seien, mehren sich seit einiger Zeit vor allem in den Medien die Stimmen, die eine Benachteiligung von Jungen konstatieren und dies der «Feminisierung» des Bildungssystems anlasten. Lässt sich die Benachteiligungsfigur so eindeutig auf ein Geschlecht beziehen? Welche Rolle spielt Gender überhaupt in der Bildung? In einem schwerpunktmäßig historischen Abriss (Kap. 1) wird gezeigt, wie die Bildungsmöglichkeiten und die Bildungskonzepte für Mädchen/Frauen und Jungen/Männer aussahen. Anschließend (Kap. 2) wird nach der Umsetzung aktueller Konzepte in geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit gefragt. Deren Entwicklung hängt mit der Veränderung der gendertheoretischen Basis zusammen, die abschließend (Kap. 3) charakterisiert wird.

1. Historische Entwicklung der Bildung der Geschlechter

Nach wie vor findet man eine häufig anzutreffende Gleichsetzung der Jungenbildung mit der Bildungsgeschichte. Die detaillierten historischen Aufarbeitungen der Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung (Kleinau/Opitz 1996) zeichnen ein anderes Bild. Allerdings gibt es noch erhebliche Forschungslücken zum Bildungsalltag der Geschlechter. Es lassen sich zwar im Rückblick über mehrere Jahrhunderte grobe Linien nachzeichnen – sowohl hinsichtlich einer (besseren) Bildung und Ausbildung des männlichen Geschlechts als auch in Bezug auf eine «weibliche(r) Benachteiligung, Behinderung und Ausgrenzung» (Opitz/Kleinau 1996, S. 20). Je genauer man aber auf regionale und soziale Differenzierungen achtet, desto häufiger findet man Brüche und eine «Vielfalt der Erziehungsentwürfe und -praktiken» (ebd.). Regional waren die Bildungsmöglichkeiten durchaus unterschiedlich, findet man Forde-

rungen nach gleicher Bildung für beide Geschlechter ebenso wie starke und gebildete Frauen. Sozial unterschieden sich die Bildungsmöglichkeiten je nach Stand sehr deutlich. Ein Beleg aus der mittelalterlichen moralisch-didaktischen Literatur, aus Thomasins «Wälschem Gast» zeigt auf, welche Verhaltensvorschriften für adlige Mädchen und Frauen galten, die im Prinzip den Kodex durch die Jahrhunderte und auch über die sozialen Differenzen hinweg bestimmten und selbst heute noch nachwirken:

«Eine junge Dame soll sanft und nicht laut sprechen. Der höfische Anstand verbietet es, dass Damen beim Sitzen die Beine überschlagen. Eine Dame soll niemals schnell gehen noch große Schritte machen. ... Wenn eine Dame den höfischen Anstand bewahren will, soll sie nicht ohne Mantel ausgehen. Sie soll ihren Mantel zusammenhalten, wenn sie darunter kein langes Oberkleid trägt. Wenn sie eine Stelle ihres Körpers unbedeckt sehen lässt, verstößt das völlig gegen den Anstand. – Es scheint mir, dass eine Dame nicht hinter sich sehen soll. ... Ein junges adliges Mädchen soll überhaupt nicht viel sprechen ... und vor allem soll sie nichts sagen, wenn sie isst, das mögt ihr wissen. – Eine Dame verfügt in diesem Sinne über genügend Verstand, dass sie sich höfisch und manierlich verhalte und auch ein angenehmes Wesen zeige durch schöne Rede und keusche Gesinnung. Wenn sie darüber hinaus noch zusätzlich über Verstand und Bildung verfügt, so möge sie so viel Anstand und Unterweisung haben, dass sie nicht zeige, wie viel Verstand sie besitzt: Man will sie ja (schließlich) nicht als Obrigkeit. Ein Mann soll vielerlei Erkenntnisse und Künste beherrschen: Der Anstand der höfischen Dame verlangt, dass eine Dame, die tüchtig und vornehm ist, nicht viel von Wissenschaft/Kunst versteht: Einfachheit passt gut zu höfischen Damen. – ... – Ich lehrte, dass keine tüchtige Frau sich/ihren Körper von einem Mann berühren lassen soll, der kein Anrecht darauf hat» (nach Bennewitz 1996, S. 32 f.).

Nun heißen solche einschränkenden Vorschriften für Mädchen und Frauen nicht, dass es Jungen und Männern uneingeschränkt möglich war, zu tun oder zu lassen, was sie wollten. Auch für sie gab es klare Vorschriften und sehr wohl auch Unterordnungen unter und Abhängigkeiten von Oberen, dennoch bestanden für sie in der Regel mehr Alternativen und zum Teil weniger Einschränkungen (ebd., S. 33 f.).

1.1 Wandel der Bildungsinstitutionen

Was heute als selbstverständlich gilt, nämlich eine Schulpflicht für alle Kinder von in der Regel zehn Schuljahren sowie die Möglichkeiten weiterführender Bildung auf Realschulen oder Gymnasien und anschließende berufliche Qualifizierungen bzw. Universitätsstudien, sind Errungenschaften, die zum Teil erst seit circa 100 Jahren existieren.

Die Schulpflicht als Elementarbildung wurde in Preußen zwar bereits 1717 eingeführt, ihre tatsächliche Durchsetzung dauerte aber mehr als einhundert Jahre und für Mädchen noch länger als für Jungen. Erst Mitte des 19. Jahrhunderts war die Schul- und Unterrichtspflicht auch für Mädchen selbstverständlich. Bis dahin – und danach für alle über die Elementarbildung hinausgehenden Ansprüche – gab es je nach gesellschaftlichem Stand unterschiedliche Bildungsmöglichkeiten. Unterscheiden lassen sich vor allem die Bildungschancen von Adligen und bürgerlichen Kindern, von Kindern aus dem Kaufmannsmilieu sowie solchen aus Handwerkerfamilien und schließlich mit dem Aufkommen des Kapitalismus von Arbeiterkindern.

Bildung für niedere und mittlere Stände

Im Mittelalter lag das Schulwesen überwiegend in der Hand der Kirche. Zu Beginn des 15. Jahrhunderts besaßen allerdings die meisten Städte eigene Schulen, in denen die deutsche Sprache vermittelt wurde, da dies vor allem für den Kaufmannsstand notwendig war. Daneben gab es private Schulen der Handwerker und anderer Zünfte, sogenannte Winkelschulen, in denen Kinder, aber auch Erwachsene in Schreiben und Rechnen unterrichtet wurden. Mädchen gehörten sehr wohl zum Klientel sowohl der städtischen als auch der Winkelschulen, und es gab zum Teil eigene Mädchenschulen. Allerdings gibt es keine Zahlen darüber, wie viele Mädchen tatsächlich eine Schule besuchten. Bekannt ist nur, dass diese Schulen – die häufig koedukativ waren – von Mädchen im Alter von sechs bis zehn Jahren, von Jungen jedoch im Alter von sechs bis 13/14 Jahren besucht wurden. Jungen erhielten in den höheren Schuljahren oft zusätzlich Unterricht in kaufmännischem Rechnen. Die Kaufleute hatten allerdings ein Interesse daran, auch ihre Töchter zur Schule

zu schicken, weil es sich häufig um Familienbetriebe handelte, die ohne die Mitwirkung der Frauen nicht existieren konnten. Mädchen wurden jedoch neben dem Schulunterricht in einer Vielzahl von Tätigkeiten unterwiesen, die für die Haushaltsführung wichtig waren. Ein weiterer Unterschied zwischen Jungen und Mädchen betraf die Tatsache, dass Jungen ihre kaufmännische Lehre nach der Schule in der Regel in der Fremde absolvierten, während Mädchen im eigenen Haushalt, Betrieb oder in benachbarten Betrieben lernten (Kammeier-Nebel 1996, S. 84 f.). Das Ziel für die Qualifizierung von Mädchen war immer die Ehe – die in der Regel zwischen dem 14. und 24. Lebensjahr eingegangen wurde – und die damit verbundene Mithilfe im Betrieb sowie eventuell der zusätzliche Mitverdienst.

Auch die Töchter von Handwerkern erhielten bereits im 13./14. Jahrhundert mindestens zum Teil eine Ausbildung als Lehrtöchter in Zünften. Oft waren die Frauen als Töchter, Ehefrauen oder Witwen von Zunftmeistern Mitglied in Zünften, ohne eine eigene Lehre durchlaufen zu haben. Nicht selten hatten sie jedoch um ihre Anerkennung zu kämpfen, da sie als Konkurrenz nicht gern gesehen waren (Wiesner-Hanks 1996).

Ab dem 19. Jahrhundert lassen sich auch Formen der institutionalisierten weiterführenden Bildung für die ärmeren Schichten nachweisen: Sie sollten in Industrieschulen eine «Bildung zur Industrie» erhalten (Mayer 1996, S. 377). Christine Mayer charakterisiert das Konzept der Industriebildung als eines für eine «zweckmäßige» und «auf den Lebensentwurf von Mädchen bezogene praktisch-nützliche Erziehung» (ebd.). Es gab Anstalten nur für Mädchen, in denen entweder Mädchen unterschiedlicher sozialer Herkunft gemeinsam unterrichtet wurden oder die nur für Töchter des Mittelstandes bzw. nur für diejenigen der ärmeren Schichten gedacht waren. Es gab aber auch Anstalten für beide Geschlechter, die jedoch trotz der Koedukation unterschiedliche Bildungsgänge für Mädchen bzw. Jungen beinhalteten. Auch die Erziehungsziele für die Töchter der mittleren bzw. der niederen Stände unterschieden sich: Während Erstere auf die Arbeiten in einem bürgerlichen Haushalt vorbereitet werden sollten, galt es Letzteren eine Erwerbstätigkeit als Spinnerin, Strickerin, Näherin, Klöpplerin oder Leineweberin zu ermöglichen.

Bereits diese frühen Formen einer beruflichen Qualifizierung begrün-

deten eine geschlechtliche Separation. Diese wurde im 19. Jahrhundert fortgesetzt durch die Bemühungen von Frauenvereinen innerhalb der zu dieser Zeit entstandenen Frauenbewegung: So wurden z.B. ein Dienstmädchenbildungsverein für schulentlassene Mädchen sowie der Frauen-Verein zur Unterstützung der Armenpflege gegründet. Anfang des 20. Jahrhunderts gab es innerhalb der Frauenbewegung heftige Kontroversen um die berufliche und gewerbliche Ausbildung von Frauen: Während die bürgerlich-liberalen Frauen z.B. im Rahmen des «Verbandes für handwerksmäßige und fachgewerbliche Ausbildung der Frau» für eine Qualifizierung auch von Fabrikarbeiterinnen eintraten, wollten Gewerkschafterinnen keine «Opfer an Ausbildungskosten» verursachen, da Proletarierinnen vor der Ehe eher ungelernte Fabrikarbeit verrichteten und während der Ehe durch Heimarbeit einen «Zuverdienst» benötigten.

Eine Qualifizierung für jene Tätigkeiten, die von Frauen bevorzugt oder für die sie besonders geeignet seien, sollte statt in einer Werkstattlehre in Fachschulen erfolgen. Marianne Frieze geht davon aus, dass solche Bemühungen eine Argumentation unterstützten, «die im weiteren Verlauf der Geschichte der Berufsausbildung für eine wirkungsvolle Ausgrenzung von Frauen aus qualifizierten Ausbildungsgängen sorgte und gleichzeitig als Garant für die bis heute währende Segmentierung des Arbeitsmarktes gelten kann» (Frieze 1996, S. 247).

Diese Segmentierung spiegelt sich in der heutigen beruflichen Bildung zum einen in der Unterrepräsentanz von jungen Frauen im dualen System und ihrer Überrepräsentanz in den vollzeitschulischen Berufsbildungen, zum anderen in der Spaltung von «Männerberufen» bzw. «Frauenberufen» – solchen mit einem Anteil von jeweils über 80 Prozent des einen Geschlechts – und Berufen mit einer ungefähren Gleichverteilung.

Bildung für höhere Stände

Für wohlhabende Familien spielten in der Zeit zwischen dem 12. und 15. Jahrhundert die Klöster eine wichtige Rolle in der Bildung der Töchter. Frauenklöster des Dominikanerordens und des Klarissenordens vermittelten den Mädchen und Frauen, die in ihre Obhut gegeben wurden,

eine Grundausbildung in Lesen, Beten und Singen, teilweise auch im Schreiben. Selten wurde eine darüber hinausgehende höhere Bildung angestrebt, wenngleich einzelne Frauen oder auch ganze Religionsgemeinschaften sich mit einem hohen Bildungsniveau hervortun konnten (Opitz 1996, S. 75). Der Schwerpunkt der Frauenbildung lag durchgängig auf einer moralischen und religiösen Erziehung, d.h. im sprachlich-literarischen und moralphilosophisch-religiösen, nicht dagegen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich (Fietze 1996).

Im 17. Jahrhundert entstanden weibliche Lehrorden wie die Ursulinen, die Notre-Dame-Schwestern und die Englischen Fräulein – eine weibliche Entsprechung der Jesuiten –, die neben kostenlosen Elementarschulen auch Pensionate als höhere Schulen betrieben und den Mädchen die Elementarfächer und Religion sowie vor allem Sprachen und musische Fächer vermittelten, ab dem 18. Jahrhundert auch Geographie und Naturkunde (Conrad 1996).

Ein großer Teil der adligen Kinder wie auch der des höheren Bürgertums wurde allerdings zu Hause durch Hauslehrer – die Söhne – oder durch Gouvernanten – die Töchter – erzogen.

Staatliche höhere Schulen existierten fast nur für Jungen, aber bereits um 1800 gab es auch eine Vielfalt an höheren Töchterschulen, die jedoch überwiegend privat und kostenpflichtig waren. Ihre Ausgestaltung war sehr heterogen; dennoch kann man sagen, dass als Unterrichtsfächer in allen Bildungsanstalten zu finden waren:

«Deutsch, Französisch, Literatur, Geschichte und Geographie, häufig kamen Naturgeschichte, Naturlehre und Rechnen hinzu. Unterricht in Schreibkunst, Zeichnen, Musizieren und Tanzen musste in der Regel extra vergütet werden. Religionsunterricht und Handarbeiten fehlten in keinem Fächerkanon, die Stundenzahl für Handarbeiten variierte allerdings von Schule zu Schule» (Käthner/Kleinau 1996, S. 400).

Mit den ökonomischen Veränderungen, den politischen Aktivitäten im Vormärz und dem Entstehen der ersten Frauenbewegung in der Mitte des 19. Jahrhunderts weiteten sich auch die höheren Bildungsmöglichkeiten für Mädchen aus – allerdings nach wie vor in Form von privaten Schulen ohne Berechtigungen. Diese konnten erst gegen Ende des 19. Jahrhun-

derts, Anfang des 20. Jahrhunderts erreicht werden – durch Zulassung von Frauen zum Abitur und schließlich Zulassung zur Universität, was an liberalen Universitäten bereits in den 1890er Jahren möglich wurde, formal in Preußen erst 1908 geregelt wurde.

Gymnasialkurse für Mädchen sowie die begrenzte Zulassung von Mädchen an Jungenschulen ermöglichten es, das Abitur zu machen. Mit der Neuordnung des Mädchenschulwesens in Preußen 1908 erhielten auch junge Frauen eine geregelte Möglichkeit, das Abitur zu absolvieren – allerdings erst nach 13 Schuljahren, während die Jungen dieses bereits nach zwölf Schuljahren erwarben – und damit die Berechtigung zum Studium. Auch sollte der Erlass keineswegs eine Gleichberechtigung ermöglichen, heißt es doch dort:

«Doch soll durch diese Änderung die weibliche Eigenart in keiner Weise benachteiligt werden. Vielmehr werden Religion und Deutsch nach wie vor im Mittelpunkt der Mädchen- und Frauenbildung stehen» (zit. in Beckmann 1936, S. 130).

Die Auseinandersetzungen um die Koedukation, um die zwischen den verschiedenen Flügeln der Frauenbewegung gestritten wurde (vgl. Faulstich-Wieland 1991), war damit zunächst zugunsten der weiterbestehenden Trennung beendet worden. Auch in der Zeit der Weimarer Republik wurden Anträge auf Koedukation politisch abgewiesen (Pfister 1988). Während des Nationalsozialismus sollte die Bildung der Geschlechter auf ihre je spezifische Rolle vorbereiten – Adolf Hitler selbst hat in «Mein Kampf» entsprechende Vorstellungen ausgebreitet:

«Analog der Erziehung des Knaben kann der völkische Staat auch die Erziehung des Mädchens von den gleichen Gesichtspunkten aus leiten. Auch dort ist das Hauptgewicht vor allem auf die körperliche Ausbildung zu legen, erst dann auf die Förderung der seelischen und zuletzt der geistigen Werte. Das Ziel der weiblichen Erziehung hat unverrückbar die kommende Mutter zu sein» (zit. nach Dauzenroth 1971, S. 167).

Koedukation wurde als dem widersprechend angesehen. 1937 wurde das höhere Schulwesen neu geregelt, indem Formen der Oberschule für Jungen und der Oberschule für Mädchen geschaffen wurden. Latein

wurde in der Mädchenoberschule nicht gelehrt, die Oberstufe spaltete sich in einen hauswirtschaftlichen und einen sprachlichen Zweig, der erstmals erlaubte, das Abitur mit nur einer Fremdsprache zu erwerben (Lundgreen 1984). Die Lenkung der Mädchen auf die hauswirtschaftliche Form der Oberschule wurde bewusst vorgenommen, um Mädchen von weiter gehenden Bildungsansprüchen fernzuhalten. Auch an den wissenschaftlichen höheren Mädchenschulen wurde die mathematisch-naturwissenschaftliche Ausbildung ebenso wie der Lateinunterricht reduziert, sodass Mädchen nur im sprachlichen Bereich eine den Jungen entsprechende Qualifizierung erhielten (vgl. Jacobi-Dittrich 1989, S. 62; Pfister 1988, S. 31). Nach 1940 allerdings konnten die Schülerinnen auch an der hauswirtschaftlichen Oberschule das Abitur machen, weil der «Nachwuchsbedarf der Wehrmacht und akademischer Berufe» anders nicht zu decken gewesen wäre (Zymek 1988, S. 199) – hier hat der diskriminierende Ausdruck «Puddingabitur» seinen Ursprung.

Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg verlief in den beiden deutschen Staaten sehr unterschiedlich: Die DDR knüpfte an die sozialistischen Vorstellungen der Jahrhundertwende und der Weimarer Zeit an und führte mit Einheitsschulen auch die Koedukation ein. Allerdings wurde sie in erster Linie als organisatorische Maßnahme realisiert, sodass – wie Marlies Hempel nach ihrer Sichtung des «linken Erbes» für die Pädagogik feststellt – der «Verzicht auf die soziale Strukturkategorie <Geschlecht> ... den Lehrerinnen und Lehrern die Sicht auf die Realität des Lebens in einem <kulturellen System> der Zweigeschlechtlichkeit» verstellt habe (1995, S. 61). Zwischen Ideal und Wirklichkeit wurden keine klaren Grenzen gezogen, der Zusammenhang von Machtstrukturen und Geschlechterverhältnis kaum wahrgenommen (ebd., S. 66 f.; vgl. auch Nickel 1992).

In der alten Bundesrepublik kam es zu einer Restauration des dreigliedrigen Schulwesens der Weimarer Republik und folglich zu nach Geschlechtern getrennten Schulen.

Die Bildungsdebatten der 1960er Jahre verwiesen auch auf die Geschlechterdimension der Chancengleichheit in der Bildung: Das «katholische Arbeitermädchen vom Lande» war die Kunstfigur für kumulierte Bildungsbenachteiligung.

Die Bildungsreformen der Folgezeit brachten u. a. die Einführung der Koedukation, primär als Öffnung der bestehenden Jungengymnasien für Mädchen (Hurrelmann u. a. 1986; Kraul/Wirrer 1993). Ab den 1980er Jahren gab es mit der neuen Frauenbewegung auch eine erneute Koedukationsdebatte (vgl. Faulstich-Wieland 1996; Faulstich-Wieland/Horstkemper 1996) und in der Folge verstärkte Einführungen von zeitweilig getrenntem Unterricht insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern. Die Erfolge der koedukativen Schulen sind allerdings nicht zu übersehen: Der Anteil von jungen Frauen an denen, die das Abitur machen, liegt mittlerweile bei deutlich über 50 Prozent. Dennoch realisieren sie ihre Studienberechtigung zu geringeren Anteilen als die jungen Männer – vielleicht immer noch die Nachwirkungen des langen Ausschlusses von Frauen aus den Universitäten.

Die Universitäten, deren älteste in Bologna bereits 1088 gegründet wurde, gefolgt von Oxford 1167 und Paris 1170 sowie weiteren Gründungen im 13. Jahrhundert, entstanden oft aus Domschulen. Da diese nur Männern zugänglich waren, wurde der Ausschluss von Frauen auch für die Universitäten selbstverständlich. «Der akademische Stand» – so Bea Lundts Analyse – «entwickelte sich ... in einer weitgehenden Identität von geistig, geistlich und männlich. Er organisierte sich als ein Männerbund mit einer entsprechenden Subkultur» (1996, S. 111). Frauen hatten an diesen Orten nichts verloren. Die wenigen, die dennoch einen Zugang bekamen, mussten während Vorlesungen oder sogar bei der eigenen Disputation hinter Vorhängen oder Gittern bleiben, um nicht Irritationen bei den Männern auszulösen (Niemeyer 1996, S. 282). Eine verstärkte Zulassung von Frauen zur Universität während der Weimarer Republik sollte im Faschismus wieder eingedämmt werden – was faktisch nur bedingt geschah. Dennoch dauerte es bis nach der Jahrtausendwende zum 21. Jahrhundert, bevor ein Gleichziehen von jungen Frauen mit jungen Männern bei den Erstsemestern zu vermelden war. Für das Wintersemester 2006/07 kann man sogar von einem Überholen sprechen: 53,6 Prozent der Erstsemester waren weiblich (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1 Wintersemester 2006/07, Vorbericht 2007, S. 69). Bezogen auf einzelne Studienfächer stellt sich die Geschlechterverteilung aber nach wie vor sehr unterschiedlich dar (Erstsemester im Wintersemester

2006/07): Während in den Sprach- und Kulturwissenschaften der Frauenanteil 73,8 % und in Medizin 64,9 % beträgt, liegt er in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften bei 51,4 %, in Mathematik und Naturwissenschaften bei 45,8 %, in den Ingenieurwissenschaften jedoch nur bei 21,9 % (ebd.).

1.2 Bildungskonzeptionen

Die Zielsetzungen für die Ausgestaltung von Bildung sind durch die Geschichte immer wieder auf die jeweilige gesellschaftliche Position, die den Geschlechtern zugemessen wurde, bezogen worden. Für die Frauen waren diese Vorgaben durchweg brüchig und beinhalteten mit je unterschiedlichen Gewichtungen immer sowohl entwertende Aspekte als auch die Errichtung eines «Pantheons» (Goffman 1994, S. 119). Am Beispiel der Rolle von adligen Frauen im Mittelalter lässt sich diese Brüchigkeit besonders gut zeigen: Ihre Erziehung sollte sie selbstverständlich zur Herrscherin befähigen, dennoch galt sie als Frau physisch, geistig und moralisch als minderwertig. Gleichzeitig gab es den Marienkult und mit der Verehrung anderer weiblicher Heiliger eine Emporhebung von Frauen – und auch die adligen Familien selbst hatten kein Interesse an einer Entwertung ihrer Mütter, Schwestern und Gattinnen (Liebertz-Grün 1996, S. 42 ff.).

Die Lebensrealitäten von Frauen waren zweifellos je nach Stand sehr unterschiedlich, für die Bildungsfrage entscheidend erwies sich allerdings der mit den Universitätsgründungen beginnende Ausschluss von Frauen aus der Gelehrsamkeit, der Ende des 15. Jahrhunderts mit den europaweiten Verfolgungen von Frauen als Hexen einen Höhepunkt erhielt. Lundt (1996) zeigt detailliert auf, wie die gesellschaftlichen Veränderungen im 14./15. Jahrhundert durch die Veränderung der Anforderungen – die Zurückdrängung des kriegerischen Mannes als Idealbild zugunsten einer Aufwertung der Schriftlichkeit, über die bis dahin insbesondere Frauen verfügten – zu einer Verdrängung von Frauen aus qualifizierten Berufen wie auch aus der Schullandschaft führten.

Die «Querelle des femmes», die Auseinandersetzung um Würde und Stellung der Frauen – als deren Initiatorin Christine de Pizan (1364–1431)

gelten kann –, betraf zentral die Frauenbildung, insbesondere die Befähigung von Frauen zum Studium (Fietze 1996). Diese Debatte zog sich bis zum 18. Jahrhundert hin, ihre Argumente wirken jedoch bis heute nach. Die «frauenfeindlichen» Positionen in dieser Debatte wollten zwar Bildung von Frauen zulassen, sie jedoch je spezifisch begrenzen: Ein misogynes Frauenbild sah die Notwendigkeit von Bildung zur Verbesserung der Tugend von Frauen, da ihre «Eva-Natur» sonst zu Bosheit und Intrige führe (ebd., S. 243). In der Regel waren jedoch auch die «frauenfreundlichen» Positionen nicht an einer wirklichen Gleichheit der Geschlechter interessiert. Bildungsfähigkeit wurde den Frauen zugebilligt, aber konkrete Frauenbildung sollte Privatvergnügen bleiben. Christiane Dorothea Leporin, verheiratete Erxleben (1715–1762), war eine der wenigen, die in ihrer «Gründliche(n) Untersuchung der Ursachen, die das weibliche Geschlecht vom Studiren abhalten» (1742 erschienen) öffentliche Verantwortung für die Bildung von Frauen und häusliche Förderung forderte. Auch sprach sie sich dezidiert für eine koedukative Bildung aus:

«Man sagt: Dieses sey eine ganz andere Sache, wollte man das Frauenzimmer in anderen Wissenschaften mit Mannes Personen zugleich unterrichten, so würde doch solches vielerley Übel nach sich ziehen. ... Wäre es durch den Gebrauch eingeführet worden, dass Mannes- und Weibes-Personen einerley Unterricht genössen, so würde es denen Menschen, welche so sehr an der einmahl eingeführten Gewohnheit kleben, bey weiten nicht so gefährlich vorkommen, als es ihnen jetzo, da mans nicht gewohnt ist, anscheinet» (Leporin 1742, § 128, S. 8 f.).

Die bürgerlichen Theorien zur weiblichen Bildung um 1800 begründeten ihre Positionen mit den Aufgaben der Frau, wobei die Akzente variierten zwischen Gattin, Hausfrau und Mutter (Blochmann 1966; Schmid 1989, 1996). Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) erschuf mit der «Sophie» das passende Gegenstück zum männlichen Zögling «Emile» und entfaltete hinsichtlich ihrer Bildung folgende Vorstellungen:

«Die ganze Erziehung der Frauen muss sich also auf die Männer beziehen. Ihnen gefallen, ihnen nützlich zu sein, sich von ihnen lieben und ehren lassen, sie aufzuziehen, solange sie jung sind, sie umsorgen, wenn sie groß sind, ihnen raten, sie trösten, ihnen das Leben angenehm und süß

machen, das sind die Pflichten der Frauen zu allen Zeiten, und das muss man sie von ihrer Kindheit an lehren» (Rousseau (1762) 1979, S. 477, zit. nach Schmid 1996, S. 329).

Gleichzeitig erhöhte er aber die Frauen, sah ihre «Macht» darin, «die Männer die stärkeren sein zu lassen» (ebd.).

Während Rousseau damit den Schwerpunkt der Frauenbildung auf die Rolle der Frau als Gattin und Geliebte legte, erschien es Johann Heinrich Campe (1746–1818) vor allem wichtig, dass Frauen sich auf ihre Rolle als Hausfrau vorbereiten, wie er in seinem «Väterlichen Rath für meine Tochter» (1789 erstmals erschienen) detailliert niedergelegt hat. Zwar sah er diese Bestimmung als eine an, die mit Abhängigkeit und Unterordnung verbunden war; dennoch maß er den Frauen ebenfalls «Macht» über Männer zu, wenn sie von ihren «natürlichen Waffen» Gebrauch machten, von «Sanftmut, Liebe, Nachgiebigkeit» (Campe 1988, S. 204, zit. nach Schmid 1996, S. 332). Rousseau wie auch Campe bemühten damit die – zwei Jahrhunderte später von Feministinnen so bezeichneten – «Listen der Ohnmacht» (Honegger/Heintz 1981) als Argumentationsfigur, um die ihrerseits ausgeübte «symbolische Gewalt» (Suthues 2006, S. 74 ff.) abzuschwächen und das Geschlechterverhältnis in eine scheinbare Balance zu bringen.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), nach Rousseau und Campe ein weiterer einflussreicher Pädagoge, entwarf ein Frauenbildungskonzept, das den Schwerpunkt auf die Aufgaben der Frau als Mutter legte. Auch er bediente sich des Romans als Vermittlungsform für seine Vorstellungen und entwarf mit «Lienhard und Gertrud» sowie «Wie Gertrud ihre Kinder lehrt» das Bild einer vollkommenen Mutter – vor der Folie eines schwachen, trunksüchtigen Ehemanns.

Auch Friedrich Daniel Schleiermacher (1768–1834) sah den Sinn weiblicher Bildung in der Vorbereitung der Frauen auf das häusliche Leben. Er leitete daraus allerdings Ansprüche an eine staatliche Bildung ab und verwies darauf, dass kulturelle Veränderungen erkennbar und möglich sind – und diese durch die Mädchenerziehung nicht behindert werden sollten (Schmid 1996, S. 336).

Das Paradoxon der Aufklärung – der die Frauenbildungskonzepte

verpflichtet sind – sieht Pia Schmid darin, dass sie auf den Abbau von Herrschaft zielt, im Rekurs auf Geschlechtscharaktere jedoch Geschlechterhierarchie legitimiert. Die entscheidende Änderung – die bis heute nachwirkt – besteht in der Argumentationsbegründung: Nicht mehr Gott wird für die Ordnung herangezogen, sondern die *Natur*:

«Die Natur ist es nun, und nicht mehr Gott, die Frau und Mann zu Unterschiedlichem bestimmt, ihn zum Herrschen, sie zur Unterordnung. Darüber sind sich die Pädagogen einig wie auch darin, dass in der Natur der Frau – vor allem ihrer körperlichen Schwäche – die Letztbegründung weiblicher Abhängigkeit liegt. So kommt es zu dem ›Paradoxon, dass ausgerechnet mit Hilfe des Naturbegriffs, der auf Menschen gewendet Emanzipation bedeutet, die Frau von der Emanzipation ausgeschlossen wird‹ (Steinbrügge 1987)» (ebd., S. 338).

Die kritischen Gegenstimmen zu diesen Bestimmungen der Frau, wie sie von Amalia Holst (1758–1829), Theodor Gottlieb Hippel (1741–1796) oder Mary Wollstonecraft (1759–1797) geäußert wurden, blieben – so Schmid's Einschätzung – «eigentümlich schemenhaft, sobald es um die praktische Umsetzung geht» (ebd., S. 343). Zwar entwarfen sie die Frauen als gleich befähigt und gleichberechtigt, hatten aber keine konkreten Modelle für eine veränderte Form von Bildung. Zudem blieb der Mann die Referenzgröße für die Beurteilung der Frauen. Schmid macht auf die Ambivalenz beider Strömungen aufmerksam:

«Die restriktiven Theorien der Hauptströmung stellen das Weib und sein Wesen in den Mittelpunkt. Pointiert gesehen, setzen sie Frauen im Rekurs auf Natur als abhängig sowie zweitrangig und gestehen ihnen eine ausschließlich an ihren Familienpflichten orientierte Bildung zu, was mal mit Piano, Französisch und Zeichnen sein kann, mal ohne. Gleichwohl sehen sie in Frauen auch eine eigene Potenz verkörpert, sei es Mitmenschlichkeit, sei es Schönheit, sei es Harmonie des Wesens. Insofern Frauen auch etwas Wertvolles, Wichtiges repräsentieren, ließe sich von einer frauenfreundlichen Seite dieser restriktiven Theorien reden. Bei der Gegenposition stehen der Mensch und das Wissen im Zentrum. Diese Position geht zwar von prinzipieller weiblicher Gleichrangigkeit aus, zumindest im Bereich des Geistes, was sie Zugang zu umfassender

Bildung fordern lässt. Legitimieren lässt sich dies allerdings wohl nur im Verweis auf Defizite, also um den Preis einer Abwertung. Insofern Frauen kaum etwas Wertvolles, Positives an sich verkörpern, ließe sich hier von einer tendenziell frauenfeindlichen Seite dieser von ihrer Absicht her für Frauen argumentierenden Theorien sprechen. Bei beiden Positionen kommen Frauen irgendwie schlecht weg: sowohl bei der Kombination von Lob und Zweitrangigkeit als auch bei der von Tadel und Gleichrangigkeit. Beide Male fehlt Frauen jeweils etwas» (ebd., S. 344).

Erst die Vertreterinnen der ersten Frauenbewegung brachten mit ihrem Konzept der «geistigen Mütterlichkeit» eine uneingeschränkte Wertschätzung von Frauen in die Debatte. Normalerweise Helene Lange (1848–1930) zugeschrieben, lässt sich die Idee der geistigen Mütterlichkeit aber durchaus früher verankern. So argumentierte bereits Betty Gleim (1781–1827) in ihrem 1811 erschienenen Buch «Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts» für die Anerkennung der «Mutterschaft» nicht als biologische, sondern als «ethische Verpflichtung» (Allen 1996, S. 22):

«Die Frauen regieren die Welt, mögen die Männer das hören wollen oder nicht. Von ihrer Beschaffenheit hängt das Wohl und Weh, die Veredelung oder das Verderben des Ganzen ab; wie sie sind, wird das Menschengeschlecht sein» (Gleim 1811, S. 130, zit. nach Allen 1996, S. 22).

Helene Lange entwickelte das Konzept der «geistigen Mütterlichkeit» vor allem in ihrem Aufsatz «Intellektuelle Grenzlinien zwischen Mann und Frau» von 1897. Dort begründet sie aus der Möglichkeit, Kinder zu gebären, die «weibliche Eigenart», nämlich

«jenen bekannten Zug zum Persönlichen, Konkreten, jene schnellere und tiefere Fühlung mit menschlicher Eigenart; sie ist der Urgrund des psychischen Altruismus, des Mitleids, der Liebe, die auch in ihren geistigen Formen die Züge des Weibes trägt. Sie stellt sie in Gegensatz zu der abstrakteren, spekulativen, auf das Systematische, Unpersönliche gerichteten Veranlagung des Mannes» (Lange 1928, S. 206, zit. nach Kleinau 1996, S. 115f.).

Von den Vertreterinnen der bürgerlichen Frauenbewegung wurde die Differenz zwischen den Geschlechtern sowohl aus der «Natur der Frau» als auch aus ihrer «weiblichen Bestimmung» heraus begründet (und fortgeschrieben). Helene Lange setzte sich aus diesem Grund nicht nur für eine Verbesserung der Mädchenbildung – und damit auch gegen die Koedukation – ein, sondern insbesondere für den Einsatz von Lehrerinnen – und, als seine Voraussetzung, für deren wissenschaftliche Ausbildung. Als sie 1914 koedukativen Schulen zustimmte, geschah dies primär aus dem Grund, um finanzielle Ungleichbehandlungen der nunmehr staatlichen Mädchenschulen zu vermeiden, weniger aus Überzeugung (ebd., S. 128).

Die Gegenposition zu diesem bürgerlichen Flügel stellte die «radikale» Frauenbewegung dar, wie sie u. a. von Hedwig Dohm (1831–1919) vertreten wurde. Sie forderte uneingeschränkte Gleichberechtigung und Gleichheit, sah die Selbstbestimmung der Frau als Ziel an – und nicht ihre Ausrichtung auf die Bestimmung als Mutter oder Gattin. Folglich forderte sie auch uneingeschränkte Koedukation:

«Wir aber fordern für das weibliche Kind dieselben Bildungsmöglichkeiten, die dem männlichen Kind gewährleistet sind. Und wir wollen die gemeinsame Erziehung der Geschlechter. Durch die Trennung der Knaben und Mädchen in der Schule wird von vornherein die Geschlechtsunterschiedlichkeit scharf betont, wird darauf hingewiesen, dass dem Knaben anderes – d. h. mehr gebühre als dem Mädchen. Und damit der Grund gelegt zu der Geringschätzung des Knaben dem Mädchen gegenüber» (Dohm 1908, S. 256).

Die Kontroverse um die Bestimmung von Frauen und insbesondere um die Frage, ob eine solche der Natur geschuldet sei, bestimmt bis heute die Auseinandersetzungen um die Bildung der Geschlechter. Mit den Bildungsreformen der 1970er Jahre setzte sich zunächst die Auffassung der Gleichheit der Geschlechter durch, die jedoch – ähnlich wie bereits in den Konzeptionen des 18./19. Jahrhunderts – den «männlichen Maßstab» anlegten. Mit der neuen Frauenbewegung wurde die Gegenposition der Aufwertung von Frauen – das Anknüpfen an die «geistige Mütterlichkeit» wieder stark gemacht. «Gleichheit oder Differenz»

markierten die Pole der Auseinandersetzung. Zwar wurde mit Annedore Prengels Plädoyer für eine «Pädagogik der Vielfalt» (1993), die sich einer «egalitären Differenz» verpflichtet sah, eine Vermittlungsposition eingenommen, ganz ausgestanden ist die Kontroverse jedoch nach wie vor nicht. Immer wieder – und vor allem von den Medien – wird die «Natur» der Frau bemüht, um ungleiche Ergebnisse im Bildungsbereich wie z. B. die Leistungsdifferenzen in den internationalen Leistungsstudien zu begründen.

2. Praktisch-pädagogische Ansätze zur Mädchen-, Jungen- bzw. Frauenarbeit

In der praktischen pädagogischen Arbeit setzte sich zunächst die Differenzposition durch. Die neue Frauenbewegung in den 1970er Jahren begann ihre Arbeit als Erwachsenenbildung: Frauengruppen fanden sich zusammen, um selbstbestimmt und ohne Männer zu lernen. In Selbsterfahrungsgruppen zeigte sich die Erkenntnis ähnlicher Benachteiligungen für unterschiedliche Frauengruppen – gebündelt in dem Slogan «Das Private ist politisch» entstand die neue soziale Bewegung. Volkshochschulen und Universitäten bildeten zwar «Dächer» für diese Bildungsarbeit, zu großen Teilen organisierten sich Frauen jedoch autonom und schufen vielfältige Einrichtungen «nur für Frauen» – wie Buchläden, Bildungshäuser, Cafés usw. Einer Reihe von autonomen Frauenbildungseinrichtungen gelingt es bis heute, sich durch staatliche Förderungen zu halten bzw. auszubauen. Insgesamt allerdings ist die Nachfrage von Frauen nach «frauenspezifischen Angeboten» deutlich zurückgegangen (Derichs-Kunstmann 2000). Zwar entstanden auch verschiedene Formen von «Männerbildung» (Nuissl 1993), wenngleich sie wesentlich weniger verbreitet waren als die Angebote der Frauenbildung; daneben gab es den Ruf nach «Dialogen zwischen den Geschlechtern» (Arbeitsgruppe Kultur und Lebenswelt 1995). Mit dem Konzept des Gender Mainstreamings wird mittlerweile gefordert, zum einen die spezifischen Angebote für Frauen bzw. für Männer in die allgemeine Struktur der Erwachsenenbildung einzuordnen – d. h. ihren Stellenwert zu reflektieren –, zum

anderen die Genderdimensionen des «normalen» Angebots zu erkennen und sie auf Benachteiligungen von Frauen oder von Männern hin zu analysieren (Kaschuba 2001).

Im außerschulischen Bereich entstanden ebenfalls eigenständige Mädchenzentren, oder es wurden Mädchenräume in Jugendzentren geschaffen. Verschiedene Zielsetzungen bestimmten die Arbeit von Pädagoginnen mit den Mädchen: Für alle Konzepte galt, dass die Stärkung des Selbstvertrauens der Mädchen im Vordergrund stand. Dies konnte mit «mädchenspezifischen» Angeboten – d.h. solchen, die an den sozialisationsbedingten Interessen der Mädchen anknüpften wie Kurse zur Herstellung von Kosmetika – verbunden sein oder auf «untypische» Aktivitäten – vor allem naturwissenschaftlich-technische Erfahrungen und Computerkurse – zielen. Ebenfalls verbreitet waren Angebote zur Selbstverteidigung.

Tanja Brinkmann kennzeichnet die Anfänge der Mädchenarbeit als «theorielos», dafür aber orientiert an sechs Prinzipien (Brinkmann 2006, S. 82 ff.):

- Neu- und Aufwertung sogenannter weiblicher Eigenschaften und Kompetenzen,
- gemeinsame Betroffenheit,
- Parteilichkeit der Pädagoginnen,
- geschlechtergetrennte Gruppen und Räume,
- Ganzheitlichkeit,
- Förderung der Jungenarbeit.

Betrachtet man die Diskussionen um die geschlechterbezogene Jugendarbeit, so findet sich überwiegend eine synonyme Verwendung der Begriffe «Geschlechtsspezifik» und «Mädchenspezifik». Die Forderung nach einer parallel zur Mädchenarbeit zu realisierenden Jungenarbeit wurde zwar schon sehr zeitig erhoben, ihre Realisierung allerdings hinkte deutlich hinterher und erhält erst seit den PISA-Ergebnissen 2000, die ein eklatant schlechtes Abschneiden von Jungen bei der Lesekompetenz erbrachten, zunehmende Aufmerksamkeit. Bisher galt, wie der «kritische Blick» auf den «Diskurs zur Geschlechterdifferenzierung in der Kinder- und Jugendhilfe» von Lotte Rose und Albert Scherr ergab: «Je dramatischer über Mädchen und ihre Probleme gesprochen wird, umso

mehr entsteht der Eindruck, dass Jungenleben keine geschlechtsspezifischen Irritationen enthielten» (2000, S. 67).

Die Grundmuster in der geschlechterbezogenen Bildungs- und Jugendarbeit beinhalteten die Vorstellung: Jungen sind privilegiert, Mädchen sind benachteiligt. Dies hieß jedoch zugleich, die

«Ambivalenzen jugendlicher Lebenswelten (zu) verkürzen, vereindeutigen, verfälschen ... Pädagogische Konzeptionen, die hierauf fußen, müssen im Grunde genommen immer wieder an ihren Zielen scheitern, weil sich die Adressaten und Adressatinnen letztlich nicht verstanden fühlen können» (ebd., S. 69).

Das zeigt sich in zunehmenden Akzeptanzproblemen von geschlechtstrennten Angeboten in der außerschulischen Jugendarbeit. Die getrennte Arbeit mit Mädchen bzw. mit Jungen hat zweifellos positive Ergebnisse erbracht, hat die Erkenntnisse über die Lebenslagen von Mädchen, ihre Interessen, Wünsche und Ängste ebenso verbreitet, wie zunehmend mehr gewusst wird über die parallelen Entwicklungsprobleme der Jungen. Zugleich können die Bilder von den privilegierten Jungen und den benachteiligten Mädchen die Arbeit aber auch behindern. Sie machen Mädchen zu Opfern, Jungen zu Tätern. Beides trifft aber so einfach nicht zu. Verkannt wird, dass Jugendliche aktiv an der Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse beteiligt sind.

Aus solchen Erkenntnissen heraus formuliert Tanja Brinkmann eine «Weiterentwicklung und Veränderung der Prinzipien» (2006, S. 111 ff.):

- von der Betroffenheit zur Verschiedenheit,
- Überdenken des Parteilichkeitskonzepts,
- von der Aufwertung sogenannter weiblicher Eigenschaften zu deren (De-)Konstruktion,
- von der Rhetorik zur Umsetzung der Jungenarbeit,
- von der Geschlechtertrennung zum flexiblen geschlechtlichen Arrangement,
- Überdenken feministischer Idealisierungen.

Auch im schulischen Bereich brachte die erneute Koedukationsdebatte die Einrichtung von speziellen Angeboten für Mädchen – seltener für Jungen – hervor. Zum Teil geschah dies im Wahl- oder Wahlpflicht-

bereich, zum Teil aber auch im regulären Unterricht, hier vor allem im naturwissenschaftlichen Bereich. In einer Zusammenstellung der Konzepte von Schulen, die sich den Genderschwerpunkt für ihr Schulprofil gesetzt haben (Koch-Priewe 2002), zeigt sich, dass Geschlechtertrennungen die zentralen Maßnahmen hierfür bildeten. Empirisch lässt sich eine Überlegenheit getrennter Angebote nicht nachweisen: Die verschiedenen Studien erbringen vollkommen uneinheitliche Ergebnisse (für die USA: AAUW 1998, allgemein: Faulstich-Wieland 2004b).

Erfahrungen aus Modellversuchen (vgl. Faulstich-Wieland/Nyssen 1998) verweisen auf das Zusammenspiel verschiedener Faktoren für eine geschlechterbewusste Arbeit:

- Die bedeutendste Variable stellt die Einstellung der beteiligten Lehrkräfte dar. Ihr Wille, Geschlechterverhältnisse zu verändern, indem junge Frauen gestärkt werden, ohne junge Männer zu benachteiligen, sowie ihre Sensibilität für beide Geschlechter waren ausschlaggebend für die Akzeptanz von Maßnahmen wie für ihren Erfolg.
- Ohne die Schülerinnen und Schüler als mitgestaltende Subjekte in Versuche einzubinden, geht es jedoch nicht, weil es nur so zu veränderten Umgangsweisen und nicht zum «Geschlechterkampf» kommt.
- Darüber hinaus sind die Entwicklung eines beiden Geschlechtern gerecht werdenden Curriculums und die reflektierte und flexible Veränderung der Unterrichtsorganisation als wichtige Faktoren zu nennen, die jedoch nicht schematisch angewendet werden dürfen, sondern eingebettet sein müssen in ein umfassendes Konzept von Mädchen- und Jungenförderung.

Eberhard Todt empfiehlt in der Konsequenz vorliegender Erkenntnisse zur Geschlechtertrennung: «Statt aufwendiger Differenzierungsmaßnahmen (wenn auch nur auf Zeit) könnten die Inhalte, deren Konnotationen und deren geschlechtsbezogene Relevanz verändert werden» (2000, S. 243).

Auch für die Schule eröffnet Gender Mainstreaming als neues Konzept neue Perspektiven (Glagow-Schicha 2005): Es beinhaltet die Forderung, Geschlechterfragen zu einem verpflichtenden Thema für alle Bereiche zu machen, anstatt es als Sonderthema für einige wenige zu be-

handeln. Als politisch und rechtlich verankertes Vorgehen, d. h. als Maßnahme «von oben», erleichtert es mit Sicherheit die Arbeit der für eine Gleichheit der Geschlechter Engagierten «an der Basis».

Entscheidend für ein umfassendes Konzept von Frauen- und Männerbildung sowie von Mädchen- und Jungenförderung ist allerdings eine Verständigung über die zugrundeliegende Gendertheorie. Während in den praktischen Debatten die Annahme einer grundlegenden Differenz zwischen den Geschlechtern im Vordergrund stand (und häufig noch steht), wird in der Geschlechterforschung seit einigen Jahren davon ausgegangen, Geschlecht als soziale Konstruktion zu begreifen (vgl. Faulstich-Wieland 2004a; Vogel 2005).

3. Gendertheoretische Fundierung der pädagogischen Arbeit

Wahrscheinlich hat jeder schon Situationen erlebt, in der er sein Gegenüber nicht eindeutig einem Geschlecht zuordnen konnte, nicht wusste, ob es sich um eine Frau oder einen Mann handelt. Bei kleinen Kindern passiert das öfters, da empfindet man es zwar auch als unangenehm, wenn man «daneben»getippt hat, bei ihnen traut man sich aber immerhin nachzufragen. Bei Erwachsenen wäre das unmöglich, hier gehört es zur selbstverständlichen Kompetenz, sein Gegenüber als gleich- oder gegengeschlechtlich zu erkennen. Wenn man dies nicht kann, dann ist das irritierend und verunsichert hinsichtlich des korrekten Verhaltens. Christa Wolf hat in ihrem Geschlechtertausch-Essay «Selbstversuch. Traktat zu einem Protokoll» (1980) plastisch beschrieben, wie eine Biographie plötzlich nicht mehr in gleicher Weise erzählbar wird, wenn sie statt von einer Frau von einem Mann erlebt wurde: Durch das «Petersein Masculinum 199» sollte die Versuchsperson für drei Monate von einer Frau zu einem Mann werden. «Hatten wir eigentlich vorausgesehen, dass der nagelneue Mann auf die Erinnerungen der ehemaligen Frau angewiesen sein würde?» (ebd., S. 75). Im Gedächtnistest, der zum Experiment dazugehörte, versagte «er», z. B. bei der Frage nach der «größten Kinderfreude»:

«Natürlich wusste ich, dass ich dreimal in Abständen von einem Vierteljahr darauf geantwortet hatte: schaukeln. Ich konnte ja auch, wenn es denn sein musste, das Erinnerungsbild eines schaukelnden Mädchens in mir herstellen, das juchzte, dem die Röcke flogen, das sich von einem Jungen abstoßen ließ. ... Nur dass dieses Bild eindeutig Unlust in mir erzeugte und als Antwort auf die Frage nicht mehr passte. Ebenso wenig wie der Name des Jungen – Roland, ja doch, zum Teufel! – zu der Frage nach dem «ersten Freund». Mein erster Freund konnte doch unmöglich – ... – jenes fremde schaukelnde Mädchen umfasst und von der Schaukel gehoben haben ...» (ebd., S. 92 f.).

Zweigeschlechtlichkeit ist in unserer Kultur – wie zweifellos in den meisten, aber nicht in allen Kulturen – die geforderte Form der Zugehörigkeit: Man ist entweder weiblich oder männlich, dazwischen gibt es normalerweise nichts. Dies ist eine «Basisannahme», wie Stefan Hirschauer (1989, 1993, 1994) diese Dichotomie nennt, ebenso wie der Glaube an die Konstanz der Geschlechtszugehörigkeit – man ist nicht heute Mann, morgen Frau – sowie jener an die Naturhaftigkeit – die Unterstellung, männlich oder weiblich zu sein, sei natürlich, weil an biologischen Merkmalen festmachbar. Tatsächlich stellen die körperlichen Merkmale jedoch nur materielle Bedingungen dar, die unterstützend für das *doing gender* sind, für die Tatsache, dass man Geschlecht nicht einfach hat, sondern immer wieder tut. Eindeutige Vornamen sind ebenso wie Kleidungs-vorschriften Hilfen für die Inszenierung als Frau oder Mann, auch Verhaltensweisen und Einstellungen gehören dazu. An ihnen jedoch zeigt sich die soziale Konstruiertheit von Geschlecht. Während es noch vor wenigen Jahrzehnten undenkbar war, dass Mädchen oder Frauen Hosen tragen, ist dies heutzutage kein Problem mehr. Dennoch sind die Anzüge der weiblichen leitenden Angestellten noch immer klar von denen der männlichen unterscheidbar – und dies hat keine biologischen Gründe.

Die große Bedeutung der Zweigeschlechtlichkeit und der eindeutigen Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter heißt auch, Identität ist nicht ohne Genderzugehörigkeit zu denken. Insofern spielt die Frage, ob man als Mädchen oder als Junge aufwächst, eine zentrale Rolle im Sozialisationsprozess. Allerdings gibt es keine starren Vorschriften für die Zugehörigkeit, es kommt nicht darauf an, einem Idealbild von Mäd-

chen oder Jungen, von Mann oder Frau zu entsprechen. Candace West und Don Zimmerman, die als Erste vom «doing gender» sprachen (1991), sehen in der Bewertung des Verhaltens zwar das entscheidende Moment, aber diese ist eben nicht starr:

«Doing gender consists of managing such occasions so that, whatever the particulars, the outcome is seen and seeable in context as gender-appropriate or purposefully gender-inappropriate, that is, accountable» (ebd., S. 22).

Diese «accountability» ändert sich je nach sozialem, kulturellem und gesellschaftlichen Kontext – wie das Hosenbeispiel schon zeigte. Es geht deshalb nicht darum, die Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit in Frage zu stellen; vielmehr würde Geschlechtergerechtigkeit als Perspektive einer genderbewussten pädagogischen Arbeit vor diesem Hintergrund heißen, Mädchen/Frau oder Junge/Mann sein zu können, ohne dadurch im Verhalten, in den Interessen und Einstellungen eingeengt zu werden.

Handlungspraktisch bedeutet ein solches Konzept eine Balance zwischen der Dramatisierung von Geschlecht und ihrer Entdramatisierung herzustellen: Auf der Basis von «Geschlechter-Wissen» (Dölling 2005) gilt es, sensibel für Prozesse des *doing gender* zu sein – einen dramatisierenden Blick anzulegen –, aber keineswegs *alle* Positionierungen nur durch diese Brille zu sehen; im Sinne eines «managing diversity» ginge es darum, der Vielfalt der Menschen und damit dem jeweiligen Individuum gerecht zu werden.

3 Arbeitsfelder Erziehung und Bildung

3.1 Schule

Schulen sind gesellschaftliche Institutionen, die «zur Veranstaltung von Lehren und Lernen sowie zu weiteren pädagogischen Maßnahmen» (Einsiedler 1978, S. 3) eingerichtet wurden. Das moderne Schulwesen schreibt für alle Kinder und Jugendliche den Schulbesuch für mehrere Jahre vor. Die Unterrichts- und Schulpflicht wurde in Deutschland zwischen 1870 und 1920 durchgesetzt. Seitdem bildet die Schule eine wichtige Station im Lebenslauf jedes Kindes und Jugendlichen. Parallel hat sich der Lehrerberuf zu einer Profession entwickelt, die sich in Ausbildung und Handeln auf die modernen Bildungs- und Lernwissenschaften stützt und für alle Lehrämter heute ein Studium an Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen verlangt.

Wenn die Schule als Arbeitsfeld in den Blick genommen wird, dann müssen sowohl die Perspektiven der Lehrerinnen und Lehrer als auch die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und in Beziehung gesetzt werden. Die Schülerperspektive wurde aber lange Zeit vernachlässigt (vgl. Fromm 1987). In den letzten Jahren hat deren Sicht durch großangelegte Kinderbefragungen im Rahmen von Survey-Studien, durch ethnographische Studien und durch die Lehr-Lernforschung zunehmende Aufmerksamkeit erhalten. Auch die Arbeit der Lehrkräfte hat durch die Resultate der internationalen Leistungsvergleichsstudien wie TIMSS, PISA oder IGLU und durch die Ergebnisse der Lehrerbelastungsstudien eine gesteigerte öffentliche Beachtung erfahren, und der Lehrerberuf bildet ein zentrales Feld der Auseinandersetzung in der mit kritischem Unterton geführten neuen Bildungsdiskussion. Im Folgenden thematisieren wir die Anforderungen an die Lehrkräfte im Arbeitsfeld Schule (Kap. 1) und nehmen dann die Schülerperspektive in den Blick (Kap. 2). Anschließend skizzieren wir wichtige Herausforderungen, die derzeit das Arbeitsfeld Schule für alle Akteure verändern (Kap. 3), und schließen mit einem Blick auf die Möglichkeiten einer reflexiven Lehrerbildung (Kap. 4).

1. Professionelle Anforderungen an Lehrkräfte

Auf den ersten Blick scheinen kaum ein anderes Berufsbild und die damit verbundenen Aufgaben so klar umrissen und beständig zu sein wie im Lehrerberuf: Lehrerinnen und Lehrer unterrichten Schülerinnen und Schüler. Beim näheren Hinsehen zeigt sich jedoch, dass das schulische Arbeitsfeld ein komplexes System mit vielfältigen und zum Teil widersprüchlichen Aufgaben und Anforderungen an Lehrkräfte darstellt. Um sie zu erfüllen, ist ein hohes Maß an Professionalität notwendig. Zunächst werden Kontinuitäten und Veränderungen bei der Bestimmung der Aufgaben aufgezeigt (Kap. 1.1). Im Anschluss geht es um die Frage nach der Spezifik des pädagogischen Handelns, den damit verbundenen professionellen Herausforderungen und den Belastungspotenzialen im Lehrerberuf (Kap. 1.2).

1.1 Aufgaben und Kompetenzen

Die Vielfalt der Lehreraufgaben ordnete der Deutsche Bildungsrat 1970 im «Strukturplan für das Bildungswesen» nach den Tätigkeitsbereichen des «Lehrens, Erziehens, Beurteilens, Beratens und Innovierens» (ebd., S. 217). An diesem Katalog scheint sich auf den ersten Blick bis heute nichts geändert zu haben. So formuliert die Kultusministerkonferenz (KMK) mit den «Standards für die Lehrerbildung» 2004 nahezu deckungsgleiche Anforderungen, die Lehrkräfte erfüllen sollen: Sie sind «*Fachleute für das Lehren und Lernen*», sie sind sich bewusst, dass die «*Erziehungsaufgabe* in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist», sie üben ihre «*Beurteilungs- und Beratungsaufgabe ... kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus*», sie «*entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter*», und sie «*beteiligen sich an der Schulentwicklung*» (KMK 2004b, S. 3). Vergleicht man jedoch die jeweiligen Ausführungen, so wird deutlich, dass dahinter jeweils bestimmte *Leitbilder* des Lehrerhandelns stehen und sich hier in den letzten 30 Jahren Verschiebungen ergeben haben. Denn die Vorstellungen von den besonderen Anforderungen an den Lehrerberuf, den Aufgaben und notwendigen Kompetenzen der Lehrkräfte werden von gesellschaftlichen Wandlungs-

prozessen, neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen, bildungspolitischen Entscheidungen und an die Schule herangetragenen Ansprüchen beeinflusst und daher immer wieder neu verhandelt und bestimmt (vgl. Gudjons 2007). Im Folgenden wird aufgezeigt, wie die zentralen Tätigkeitsbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Beraten sowie Innovieren im Kontext gegenwärtiger Bildungsreformen in der Nach-PISA-Ära und neuer Akzentsetzungen in der Forschung bestimmt und diskutiert werden.

Unterrichten

Angeichts der schlechten Ergebnisse der deutschen Jugendlichen bei TIMSS und PISA gilt vielfach die Unterrichtsqualität als zentraler Ansatzpunkt für die Verbesserung von Schülerleistungen und das Unterrichten als «Kerngeschäft» der Lehrertätigkeit (Oelkers 2003, S. 59). So bestimmt auch die KMK als Kernaufgabe der Lehrkräfte die «gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systematische Evaluation» und geht davon aus, dass die berufliche Qualität der Lehrkräfte sich an der Qualität ihres Unterrichts entscheidet (KMK 2004, S. 3). Während der Deutsche Bildungsrat lediglich vom Lehren und der Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten spricht, werden von der KMK darüber hinaus die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sowie die systematische Reflexion und Evaluation des Unterrichts thematisiert und damit die Unterrichtsqualität in den Mittelpunkt gerückt. Dahinter steht die Vorstellung, dass durch die Anwendung von bestimmten Kriterien optimale Lernumgebungen gestaltet werden können, die zwar nicht garantieren, aber zumindest mit hoher Wahrscheinlichkeit dazu beitragen können, dass die Schülerinnen und Schüler effizient lernen. Was aber sind solche Kriterien für Unterrichtsqualität? Die empirische Unterrichtsforschung versucht, diese Frage zu beantworten, indem die Wirksamkeit einzelner Unterrichtsaspekte (z. B. Hausaufgaben, die Lehrer-Schüler-Interaktion oder die Klassenführung) untersucht wird, um exakt angeben zu können «welche Merkmale von Unterrichtskultur das kognitiv-fachliche Lernen der Schülerinnen und

Schüler fördern und umgekehrt, welche anderen Merkmale diese Lernprozesse stören» (Meyer 2004, S. 7). Auf diesen Ergebnissen aufbauend, haben u.a. Andreas Helmke (2003) und Hilbert Meyer (2004) Modelle und Kriterien für «guten Unterricht» entwickelt, die als praktische Hilfe für Lehrkräfte im Arbeitsfeld Schule dienen können. Meyer definiert zehn Merkmale, die ausschlaggebend für «guten Unterricht» seien, darunter Methodenvielfalt, klare Strukturierung und ein lernförderliches Klima. Problematisch ist hier, dass der Eindruck erweckt wird, es käme beim «guten Unterricht» nur auf die besondere Berücksichtigung dieser Merkmale an, die gleichermaßen pauschal für alle Schulformen und -klassen, Unterrichtsfächer und -formen sowie Erwachsene und Kinder gelten können. Hinter solchen Konzepten, so kritisiert u.a. Frank-Olaf Radtke (2006), stehen ökonomisch geprägte «Machbarkeitsphantasien», die «auf permanente und umfassende Effizienzkontrolle aller Lehr-Lern-Prozesse setzen» (ebd., S. 46). Statt um die Frage nach Zielen und Inhalten des Unterrichts gehe es in erster Linie darum, wie die Schülerinnen und Schüler möglichst schnell möglichst viel lernen könnten.

Erziehen

Die Zuweisung eines Erziehungsauftrags an die öffentliche Schule und die Lehrkräfte hat eine lange Tradition. Da Erziehung als bewusst und absichtsvoll erfolgende Einflussnahme auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen untrennbar mit Zielen, Werten und Normen verbunden ist und es neben der Schule noch andere Erziehungsinstanzen gibt, ist die Frage nach den erzieherischen Aufgaben von Lehrkräften stets ein umstrittenes Feld. Während der Deutsche Bildungsrat (1970, S. 218) einem programmatisch-präskriptiven Erziehungsbegriff folgt und Erziehungsziele wie Selbstbestimmung, Kritikfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft benennt, sind die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 2004 hier «enthaltssamer» und fordern von den Lehrkräften lediglich, dass sie sich der engen Verknüpfung der Erziehungsaufgabe mit dem Unterricht und dem Schulleben bewusst sind und insbesondere bei Erziehungsproblemen mit den Eltern sowie mit anderen Professionellen und Institutionen zusammenarbeiten (KMK 2004, S. 3).

Das Verhältnis zwischen elterlicher und institutionalisierter Erziehung hat sich durch grundlegende gesellschaftliche Modernisierungsprozesse in den letzten Jahrzehnten verschoben. So sehen sich Lehrkräfte mit Schülerinnen und Schülern konfrontiert, die mit sehr unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen, Bedürfnissen und Fähigkeiten in die Schule kommen. Und es gibt Kinder und Jugendliche, die unter erschwerten familialen Bedingungen aufwachsen und nur wenig Begleit-, Orientierungs- und Stützleistungen erhalten. Daraus resultieren neue Zuweisungen an die Schule und erweiterte erzieherische Aufgaben für die Lehrkräfte, die von Gewaltprävention, Konfliktlösung und sozialem Lernen über den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen bis hin zur Durchsetzung der Schulbesuchspflicht und zu Hilfen bei häuslichen Schwierigkeiten reichen.

In der wissenschaftlichen Diskussion wird angesichts dieser an die Schule herangetragenen (Erziehungs-)Aufgaben immer wieder die Frage nach einer notwendigen «Sozialpädagogisierung» der Lehrarbeit diskutiert: So votieren die einen für eine Ausweitung zu einer für die allgemeinen Lebensprobleme und Erziehungsdefizite von Kindern und Jugendlichen zuständigen (sozial-)pädagogischen Tätigkeit (vgl. etwa Struck 1996), da die Bearbeitung und Bewältigung dieser Probleme überhaupt erst Unterricht und Lernen ermögliche. Andere wiederum sehen in einer kompensatorischen Funktion von familialen Defiziten eine Überforderung der Schule und plädieren stattdessen für eine Beschränkung der Lehrertätigkeit auf die Wissensvermittlung (z.B. Giesecke 1995). Beide Positionen markieren gleichermaßen einseitige Forderungen und Reaktionsmuster: Die Forderung nach Rückzug und Beschränkung des Lehrers auf den (Fach-)Unterricht geht an den heutigen Realitäten vorbei. Gleichzeitig birgt aber eine Öffnung und Ausweitung des erzieherischen Mandats der Lehrerschaft Gefahren einer Entgrenzung und Überforderung in sich. In Bezug auf die erzieherischen Aufgaben gilt es für Lehrerinnen und Lehrer, eine Balance zwischen notwendigen Öffnungen und Erweiterungen der Zuständigkeit des Lehrerhandelns und Begrenzungen des Zuständigkeitsbereichs zu finden, die es ihnen ermöglicht, unter Berücksichtigung der sozialen und kulturellen Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler individuelle pädagogische

Hilfen, Förder- und Unterstützungsleistungen sowie Präventionsmaßnahmen zu realisieren.

Wenn die KMK darauf verweist, dass Lehrkräfte sich der engen Verknüpfung der Erziehungsaufgabe mit dem Unterricht und dem Schulleben bewusst sein sollen, dann ist damit erstens angesprochen, dass sich die Gestaltung von Bildungs- und Lernprozessen in der Schule nicht auf die Vermittlung von Fachwissen beschränken, sondern immer auch auf die Herausbildung und Stützung bestimmter Verhaltensweisen (wie soziale Kompetenzen oder motivationale Orientierungen) sowie auf Persönlichkeitsstärkung zielen sollte. Zweitens gehen mit einer bewussten Gestaltung des Schullebens – z. B. in Hinblick auf Gemeinschaftserleben, Partizipation und eine demokratische Schulkultur – erzieherische Ansprüche einher. Drittens treten Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern immer auch als *Bezugspersonen* entgegen und konfrontieren sie mit Erwartungen, Normen und Wertorientierungen der Erwachsenenwelt und nehmen damit – bewusst oder unbewusst – erheblichen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Tillmann 2000). Gerade für diese unbewusst erfolgenden Einflussnahmen im Lehrerhandeln – zu denken ist hier etwa an Reaktualisierungen von Eltern-Kind-Beziehungen in der Lehrer-Schüler-Interaktion –, aber auch für Sozialisationseinflüsse, die aus der Struktur der Institution Schule mit ihren Anpassungs- und Einordnungsleistungen oder aus der Sozialwelt der Peers im Schulalltag resultieren, müssen Lehrkräfte sensibel sein, um die persönlichkeitsbedeutsame Wirkung dieser Einflüsse auf Seiten der Kinder und Jugendlichen reflektieren, kontrollieren und ihnen pädagogisch entgegenwirken zu können (vgl. Terhart 2000, S. 50 f.).

Beurteilen und Beraten

Der Deutsche Bildungsrat (1970, S. 218 f.) nannte «Beurteilen» und «Beraten» als getrennte Aufgaben im Arbeitsfeld Schule. Er weist das Lehrerurteil als besondere Schwierigkeit aus und problematisiert die Schwierigkeit einer gerechten Beurteilung von Lernerfolg. Auch die KMK nennt das gerechte und verantwortungsbewusste Beurteilen als einen der zentralen Kompetenzbereiche für Lehrkräfte. Die Unterscheidung von Beur-

teilung und Beratung sowie die Fähigkeit zur Beratung von Schülerinnen und Schülern oder ihren Eltern auf der Grundlage einer Lernprozessdiagnostik werden als Bestandteil dieses Kompetenzbereichs genannt (KMK 2004, S. 11). Eine Problematisierung erfolgt hier nicht.

Die Leistungsbeurteilung hat im deutschen Schulsystem jedoch widersprüchliche Funktionen zu erfüllen. Einerseits soll sie Leistungen beschreiben und über den Leistungsstand der Einzelnen informieren; sie sind also als pädagogisches Instrument zur Förderung des Lernens gedacht. Andererseits dienen sie der Kontrolle, Selektion und Disziplinierung. Ziffernzensuren sind noch immer die vorherrschende Form der Beurteilung in der Schule, aber ihre Fragwürdigkeit wird schon lange diskutiert (Ingenkamp 1971), und es ist bis heute umstritten, ob sie nützlich und nötig sind (Brügelmann u. a. 2006).

Im alltäglichen Unterricht ist das Beurteilen der Leistungen von Schülerinnen und Schülern ständig präsent, nicht nur bei der Zensurengebung, sondern auch im meist lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch. Der typische Verlauf der Kommunikation im Unterricht ist bekannt: Auf Fragen der Lehrperson folgen Antworten von Schülerinnen und Schülern, die von ihr wiederum kommentiert werden. Die Lehrerkommentierung besteht im mündlichen Beurteilen des Wissens oder Nichtwissens oder dem Bewerten des Verhaltens. Nicht selten haben Schülerinnen und Schüler Angst davor, etwas Falsches zu sagen, und fürchten die Rückmeldung der Lehrperson. Deshalb sind der Stil der Kommunikation und die Sprachmuster im Unterricht von großer Bedeutung. Ein anerkennendes Verhalten gegenüber lernenden Kindern und Jugendlichen ist ebenso wichtig wie eine Sensibilisierung für die Bedeutung von pädagogischen Generationenbeziehungen und von Rückmeldungen im Unterricht, welche die Leistungen von Lernenden wahrnehmen, sie würdigen und zu fördern vermögen (vgl. Bartnitzky/Speck-Hamdam 2004).

Lehrkräfte sollten fähig sein, Lernstandsanalysen vorzunehmen, d. h., die pluralen Lernwirklichkeiten von Kindern und Jugendlichen zu beobachten, zu beschreiben, zu interpretieren und auf die Ergebnisse mit angemessenen Lernangeboten zu reagieren. Deshalb sind Fähigkeiten zur Diagnose notwendig, und zwar solche, die im Rahmen einer demokratischen, für Heterogenität aufmerksamen und vom Prinzip der

Anerkennung bestimmten Pädagogik Etikettierungen vermeiden (vgl. Prengel 2002). Dies kann nicht durch Selektionsdiagnostik geleistet werden, sondern durch Ansätze der Förderdiagnostik, der didaktisch orientierten Diagnostik oder andere kompetenzorientierte Konzepte. Diese setzen stärker auf die Beobachtung von Kindern, berücksichtigen deren Lebensbedingungen, schlüsseln Lernvoraussetzungen auf, untersuchen Lösungswege der Schülerinnen und Schüler mit dem Ansatz der Stärkenanalyse, beraten Lernende und deren Eltern gezielt und entwickeln adaptive Unterrichtsmaßnahmen, die mit Differenzierungsentscheidungen einhergehen.

Innovieren

Es überrascht, dass der Deutsche Bildungsrat im Jahr 1970 «Innovieren» als eine der zentralen Aufgaben des Lehrers nennt und ihn als «ersten und wichtigsten Träger fortschreitender Schul- und Bildungsreform» (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 220) bezeichnet. Denn auf dem Höhepunkt der großen Bildungsreform wurde vor allem auf eine Veränderung von Schulstrukturen gesetzt, um Begabungsreserven zu wecken und Chancengleichheit für alle herzustellen. Erst die Ergebnisse der Schulqualitätsforschung in den 1970er und 1980er Jahren, die nachwiesen, dass weniger die Strukturmerkmale des Bildungssystems als vielmehr schulspezifische Lernbedingungen die Qualität des Schulmanagements und die Kompetenz der Lehrkräfte den Kompetenzerwerb von Lernenden beeinflussen, führten dazu, die Einzelschule als entscheidende «pädagogische Handlungseinheit» (Fend 1987) und damit die Lehrpersonen als Akteure für schulische Innovations- und Reformprozesse zu sehen (vgl. Baumert/Cortina/Leschinsky 2003, S. 137). Daran knüpften seit Anfang der 1990er Jahre Bestrebungen an, Schulen erweiterte Gestaltungsräume für einen effizienteren Einsatz öffentlicher Mittel einzuräumen, Ansätze der Organisations- und Personalentwicklung zur Qualitätsentwicklung von Schulen umzusetzen sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung als einen komplexen sozialen und pädagogischen Entwicklungsprozess vor Ort zu konzipieren, für dessen Umsetzung und Wirkung in erster Linie die Lehrpersonen und die Schulleitung selbst verantwortlich sind (vgl.

Rolff 2007; Altrichter 2006). Lehrkräfte und Schulleitungen sind damit aufgefordert, Prozesse der inneren Schulreform anzuregen und zu gestalten, in Arbeitsgruppen mit schulinterner Akzeptanz und Sachkompetenz Schulprofile und -programme zu entwickeln, mit Experten sowie außerschulischen Einrichtungen zu kooperieren, Ergebnisse der Bildungsforschung für die eigene Tätigkeit zu nutzen, diese zu reflektieren und (selbst) zu evaluieren, um eine lernförderliche Schulkultur und ein motivierendes Schulklima zu gestalten.

Darüber hinaus ergibt sich für die Lehrpersonen gewissermaßen als Querschnittsaufgabe die ständige Reflexion und Evaluation ihrer eigenen beruflichen Tätigkeit, die kontinuierliche Weiterentwicklung ihrer beruflichen Kompetenzen sowie die Nutzung von Fort- und Weiterbildungsangeboten (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 220; KMK 2004, S. 3). Diese übergreifende berufsbiographische Perspektive auf den Lehrerberuf und die Lehrerbildung (vgl. Terhart 2000, S. 54) lässt sich mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens fassen (vgl. Zeuner in diesem Band). Mit diesem Begriff ist die Notwendigkeit von beruflicher Weiterqualifikation gemeint, die angesichts des gesellschaftlichen Wandels und des schnellen Wissensverfalls unumgänglich ist.

1.2 Antinomien und Belastungen im Lehrerberuf

Neben der Bestimmung der Aufgaben von Lehrkräften und der Ableitung dafür notwendiger Kompetenzen lässt sich in der Erziehungswissenschaft ein weiterer Zugang zur Frage nach der Professionalität im Lehrerberuf identifizieren. Ausgehend von professionssoziologischen Theorieansätzen wird hier in Abgrenzung von umgangssprachlichen Verwendungsweisen von Professionalität näher bestimmt, was die Spezifik der Lehrertätigkeit ausmacht. Die neuere Professionalisierungsdiskussion (vgl. Combe/Helsper 1996) zeigt, dass pädagogisches Handeln durch Antinomien, also konstitutive Spannungsverhältnisse gekennzeichnet ist, die aus der Gleichzeitigkeit zweier zu berücksichtigender, aber widerstrebbender Anforderungen resultieren. Diese nicht aufhebbarsten Spannungsverhältnisse führen zu Unwägbarkeiten, Risiken und Ungewissheiten bei der pädagogischen Arbeit, die Lehrpersonen sich bewusst machen

bzw. aushalten müssen, um die Fehlerpotenziale kontrollieren und die professionellen Anforderungen reflexiv ausbalancieren zu können (vgl. Helsper 1996, S. 528). Demnach lässt sich professionelles Lehrerhandeln als eine prekäre Vermittlungsleistung bestimmen, die nicht technologisierbar, standardisierbar oder einfach wissenschaftlich ableitbar, sondern immer wieder neu auszugestalten und zu begründen ist.

In den letzten Jahren hat insbesondere Werner Helsper (1996, 2002) solche Antinomien und Widerspruchsverhältnisse im Lehrerhandeln herausgearbeitet wie Nähe und Distanz, Unterstützung und Kontrolle, Förderung und Selektion oder Autonomie und Zwang. Die Beschreibung antinomischer Spannungsverhältnisse im pädagogischen Handeln findet sich bereits bei Kant, der 1803 als eines der größten Probleme der Erziehung ausmacht, «wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne» (1978, S. 711). Diese Frage kennzeichnet das konstitutive Spannungsverhältnis, Heranwachsende zu Autonomie, Selbstbestimmung und zum eigenverantworteten Gebrauch von Freiheit im Rahmen von Zwängen (z.B. Schulpflicht) und asymmetrischen Beziehungen (z.B. Machtunterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern) befähigen zu müssen. Unreflektierte Umgangsweisen mit Antinomien oder Versuche einer einseitigen Auflösung können Risiken auf Seiten der Lernenden zur Folge haben oder zu biographischen Verstrickungen auf Seiten der Lehrkräfte führen (vgl. Fabel-Lamla 2004).

Dieser Ansatz der Antinomien des Lehrerhandelns sensibilisiert für die spezifischen Anforderungen und Risiken pädagogischen Handelns und verweist auf die Bedeutung des rekonstruktiven Erschließens und reflexiven Kontrollierens der Spannungen und Widersprüche, die dem pädagogischen Handeln zugrunde liegen (vgl. Kap. 4). Die Kritik aus Richtung der derzeit dominierenden empirischen Bildungsforschung verkürzt diesen Ansatz auf eine Defizit- und Scheiternsperspektive und behauptet, er liefere keine Antworten auf die Frage, wie Unterricht professionell möglich sei und optimiert werden könne (vgl. Baumert/Kunter 2006). Diese ökonomische Haltung setzt sich jedoch nicht angemessen mit den Strukturproblemen in Schule und Unterricht auseinander.

Die Rekonstruktion des spezifischen Anforderungsprofils des Lehrer-

berufs sowie der möglichen (biographischen) Verstrickungen und Fehlerpotenziale pädagogisch-professionellen Handelns bietet ferner einen Erklärungsansatz für die Tatsache, dass bei Lehrkräften ein erhöhtes Risiko von Belastungserkrankungen und Frühpensionierungen zu beobachten ist (vgl. Rothland/Terhart 2007). Das Thema Belastung im Lehrerberuf wird seit einigen Jahren intensiv diskutiert, und es liegt inzwischen eine Reihe von Studien, Modellen und Befunden der Lehrerbelastungsforschung vor (vgl. als Überblick Rothland 2007). Als Belastungsfaktoren kommen dabei gesellschaftliche Veränderungen, generelle Merkmale des Lehrerberufs, die schul(form)spezifische Arbeitssituation und vor allem Merkmale der Persönlichkeit von Lehrkräften in den Blick. Der Frage nach den *Persönlichkeitsfaktoren*, die einen «gesunden» Umgang mit den Anforderungen des Lehrerberufs ermöglichen sollen, ist die sogenannte Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt 2004; Schaarschmidt/Kieschke 2007) nachgegangen. Auf der Grundlage von verschiedenen persönlichen Verhaltens- und Erlebensdimensionen (z.B. Distanzierungsfähigkeit, Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit) wurden vier Muster des beruflichen Bewältigungsverhaltens ermittelt. Insgesamt zeigt sich, dass für einen erheblichen Teil der Lehrkräfte Gesundheitsrisiken vorliegen und nur weniger als ein Fünftel als nicht belastet gelten können.

Doch gleichzeitig verweisen die Untersuchungsergebnisse auf Ansatzpunkte für eine Veränderung der Belastungsverhältnisse im Lehrerberuf: Dazu zählen die Änderung der Rahmenbedingungen durch den Abbau belastender Faktoren wie große Klassen und hohe Stundenzahl, der Aufbau einer kollegialen Unterstützungskultur und eines positiven Schulklimas, Gesundheitsförderung, Bereitschaft zur Selbstreflexion und Inanspruchnahme professioneller Hilfen sowie eine verbesserte Rekrutierung und Vorbereitung des Lehrernachwuchses (Schaarschmidt/Kieschke 2007, S. 93 ff.).

2. Anforderungen an Schülerinnen und Schüler

In didaktischen Modellen geht es darum, was den Schülerinnen und Schülern wie vermittelt werden soll – hier wurde in letzter Zeit ein

Wechsel von der inhaltlichen Bestimmung der Curricula hin zu Bildungsstandards vollzogen. Lernende haben (ebenso wie Lehrkräfte, s.o.) über Leistungsanforderungen hinaus auch die soziale Situation in der Klasse zu meistern.

2.1 Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen

Mit der Frage, «wer was wann mit wem wo wie womit warum und wozu lernen soll» (Jank/Meyer 1994, S. 16), befasst sich die Didaktik (vgl. den Beitrag von Ruf u.a. in diesem Band). In Deutschland bildeten sich verschiedene didaktische Schulen heraus (vgl. Gudjons/Teske/Winkel 1995). Besonders einflussreich ist bis heute die bildungstheoretische Didaktik, die von Wolfgang Klafki zur kritisch-konstruktiven Didaktik weiterentwickelt wurde. Zentralkategorie dieses didaktischen Modells ist der Bildungsbegriff. Nach Klafki geht es darum, Schülerinnen und Schülern Allgemeinbildung zu vermitteln, also «ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken» (1996, S. 56). Das Bildungsziel sind selbstbestimmungs-, mitbestimmungs- und solidaritätsfähige junge Menschen (ebd., S. 52). Materiale (objektbezogene) und formale (subjektbezogene) Bildung werden verbunden zu einer kategorialen Bildung, die auf die wechselseitige Erschließung von Subjekt und Welt in Bezug auf Grundformen, -strukturen, -typen oder -beziehungen zielt.

Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen, ist nicht nur Gegenstand didaktischer Theorien und Analysen, sondern wird auch in Curricula, Rahmenrichtlinien und Rahmenplänen festgehalten. In allgemeinen Zielformulierungen zeigt sich hier eine weitgehende Übereinstimmung im Hinblick auf folgende Anforderungen an die Schule:

- Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten;
- Befähigung zu selbständigem und kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit;
- Erziehung zu Freiheit und Demokratie, Toleranz, Achtung vor der Würde des Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen;

- Förderung einer friedlichen Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung;
- Verständigung über ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte;
- Förderung der Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit;
- Befähigung zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft;
- Orientierung über Bedingungen in der Arbeitswelt (vgl. KMK 1973; KMK 2005b, S. 7).

Auch wenn die Bedeutung der Lehrpläne für die Alltagsarbeit in der Schule eher gering zu sein scheint (vgl. Vollstädt u. a. 1999), wird von ihnen doch erwartet, dass sie schulischen Unterricht legitimieren und die Vielzahl der denkbaren Unterrichtsinhalte eingrenzen, also in den verschiedenen Schulstufen, Jahrgängen und Unterrichtsfächern auch eine Orientierungsfunktion erfüllen.

Aktuell werden Lehrpläne im Rahmen von Reformen teilweise durch Bildungsstandards abgelöst. Diese beanspruchen, fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen zu formulieren, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind und die anschlussfähiges Lernen ermöglichen. Was Schülerinnen und Schüler lernen und Lehrpersonen unterrichten sollen, wird in inhaltlichen Standards (*content standards* oder *curriculum standards*) festgehalten, welche die aufzubauenden Kompetenzen und das zu erreichende Wissen beschreiben. Unter Kompetenzen werden die Fähigkeiten verstanden, mit Handlungsanforderungen erfolgreich zurechtzukommen. Für Lernende sollen Bildungsstandards eine Orientierung und Transparenz hinsichtlich der Leistungserwartungen in den verschiedenen Fächern ermöglichen.

Durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenz in den Jahren 2003 und 2004 wurden Bildungsstandards für den Primarbereich und die Fächer Deutsch und Mathematik (Jahrgangsstufe 4) sowie für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) und den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) in den Fächern Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und erster Fremdsprache festgesetzt. Mit Beschluss von 2007 werden Bildungsstandards als Weiterentwicklung der bisherigen Ein-

heitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung zukünftig auch für die Allgemeine Hochschulreife in den Fächern Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache sowie für die Naturwissenschaften erarbeitet. Diese Standards werden als abschlussbezogene Regelstandards definiert. Sie sollen die traditionell inhaltsorientierten curricularen Beschreibungen durch eine Orientierung an den zu erwerbenden Kompetenzen ergänzen und Maßstäbe für ein regelmäßiges System-Monitoring auf Bundes- und Landesebene setzen. Zudem geben sie einen inhaltlichen Rahmen für die Lehrplanentwicklung in den Bundesländern vor.

Es werden jedoch eher Leistungsstandards definiert und damit der Eindruck erweckt, dass «testbare» Qualifikationsanforderungen an junge Menschen und ihre Lehrpersonen formuliert wurden. Die Vorstellung von verbindlichen Niveauvorgaben erweist sich als grundsätzlich problematisch, denn von Bildungsstandards kann hier eigentlich nicht gesprochen werden: Bildungstheoretische Begründungen fehlen ebenso wie die Integration in einen umfassenden Bildungszusammenhang, und auch die Bildungsansprüche der Kinder und Jugendlichen selbst werden nicht einbezogen.

2.2 Der «Schülerjob»

Mit der Metapher des «Schülerjobs» ist «die Schülertätigkeit als solche und zugleich die Haltung von Schülerinnen und Schülern gegenüber ihrem alltäglichen Tun» (Breidenstein 2006, S. 11) gemeint. Die Praxis der Teilnahme an Schule und Unterricht und die interaktive Bewältigung der hier gestellten Anforderungen müssen auch aus der Perspektive der Lernenden betrachtet werden, weil im Arbeitsfeld Schule auch Kinder und Jugendliche ihren «Job» machen. Auf diese Weise gerät der Alltag von Unterricht in den Blick, also das, was Schülerinnen und Schüler im Unterricht tun, wie sie sich beteiligen, sich aufeinander beziehen oder sich entziehen, während sie gemeinsam am Unterricht teilnehmen. Der Unterricht beinhaltet für dessen Akteure eine Fülle von Situationen, in denen subjektive Deutungen und Bewertungen von Ereignissen vorgenommen werden müssen. Soziale Situationen im Unterricht sind einem permanenten Prozess der Interpretation und Definition unter-

worfen. Die Akteure in der Schule beziehen sich in ihrem Verhalten absichtsvoll aufeinander und reagieren auf das, was andere sagen.

Der alltägliche Schülerjob kann vor allem durch die Untersuchung von Mikroprozessen in Schule und Unterrichtssituationen sichtbar gemacht werden. Dies geschieht meist durch ausgedehnte Unterrichtsbeobachtungen. Diese zeigen die Bedeutung der räumlichen Ordnung im Klassenzimmer, die soziale Ordnung der Unterrichtsinteraktion und die Praktiken des Lernens. Zum Schülerjob gehören die routinierte, ökonomische und pragmatische Bewältigung von Anforderungen sowie die Entwicklung von Schülertaktiken und Widerstandsformen in verschiedenen Lernarrangements. Bestandteil des Schulalltags ist ferner das Problem der Langeweile im Unterricht oder der Umgang mit Zensuren und Bewertungen (vgl. Breidenstein 2006).

Insgesamt ist ein Spannungsverhältnis zwischen Schulkultur und der Kinder- und Jugendkultur festzustellen, weil deren Normen häufig nicht übereinstimmen. Dies zeigt sich in Pausensituationen oder Unterrichtssituationen, wenn außerschulische Erfahrungen eingespielt werden können. Fast immer pendelt der sich orientierende Blick von Lernenden im Unterricht hin und her zwischen den Anforderungen der Gleichaltrigenkultur und den Anforderungen der Lehrperson. Die Bedeutung der Gleichaltrigenkultur ist hoch und die soziale Akzeptanz innerhalb der Schulklasse besonders wichtig. Und auch auf den vermeintlichen «Hinterbühnen» der Schule, die durch die Beziehungen der Gleichaltrigen bestimmt werden, vollzieht sich Lernen und Sozialisation (vgl. Heinzel 2002).

3. Herausforderungen

Mit Blick auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen für das Arbeitsfeld Schule zu Beginn des 21. Jahrhunderts lassen sich u.E. drei Handlungsfelder skizzieren: der Umgang mit Heterogenität, die Gestaltung von Übergängen und die Ganztagschulentwicklung.

3.1 Umgang mit Heterogenität

Im Arbeitsfeld Schule spielt der Umgang mit Heterogenität eine wichtige Rolle, denn Kinder unterscheiden sich bereits im Grundschulalter deutlich aufgrund gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse, differenzieller Übertragung des kulturellen und sozialen Kapitals ihrer elterlichen Milieus und aufgrund ihrer unterschiedlichen psychischen und körperlichen Entwicklung. Hingegen postuliert der vorherrschende Unterricht eine weitgehende Gleichartigkeit der kognitiven und sozialen Entwicklung von Kindern. Durch selektive Maßnahmen wie Zurückstellen, Verteilung auf unterschiedliche Schulformen, Schulformwechsel und Sitzenbleiben soll in erster Linie eine hinreichende *kognitive* Leistungshomogenität der Lerngruppen gesichert werden, die nötig sei, um schulisches Lernen effizient zu organisieren. PISA hat allerdings gezeigt, dass diese Homogenitätsannahmen in doppelter Hinsicht zweifelhaft sind: Zum einen werden mit der vermeintlichen Leistungsselektion soziale Ungleichheiten massiv verstärkt (vgl. Prenzel u. a. 2005, S. 244), zum anderen findet sich auch innerhalb der Klassen des gegliederten Schulsystems eine große Streuung der Schülerleistungen (vgl. Artelt u. a. 2001, S. 121).

Betrachtet man die verschiedenen Dimensionen der Heterogenität, dann wird deutlich, dass Homogenität in Lerngruppen nur eine Fiktion ist: Sozioökonomischer Status, Ethnizität bzw. Kultur, Gender, Alter und kognitives Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler überschneiden sich in vielfacher Weise und müssen daher in ihrer wechselseitigen Verflochtenheit in den Blick genommen werden (vgl. auch Weber in diesem Band). Diese Aufgabe der Wahrnehmung von Heterogenität und darüber hinaus die Aufgabe eines wertschätzenden Umgangs mit Unterschieden stellen sich im gemeinsamen sozialen Raum Schule sowohl den Lehrkräften als auch den Kindern und Jugendlichen.

Angesichts der derzeitigen Einführung verbindlicher Bildungs- und Leistungsstandards sowie einheitlicher Zugangsberechtigungen und Prüfungen werden die Bemühungen teilweise unterlaufen, Heterogenität ernsthaft wertzuschätzen. So lässt sich insgesamt eine hohe Diskrepanz zwischen den seit der Reformpädagogik formulierten Ansprüchen

und erprobten Unterrichtsmodellen des Lernens in heterogenen Lerngruppen und der vorherrschenden Unterrichtspraxis konstatieren.

3.2 Gestaltung von Übergängen

Seit Ende der 1990er Jahre sind Übergänge in Bildungsbiographien, die damit verbundenen Anforderungen an die Akteure und die Wirkmechanismen bei den einzelnen Übergängen verstärkt in den Blick gekommen. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass die internationalen Schulleistungsvergleiche für Deutschland eine besonders enge Kopplung von Schulleistungen und sozialer Herkunft belegt haben. Als wesentliche Übergänge in der Bildungsbiographie von Kindern bzw. Jugendlichen gelten der Eintritt in den Kindergarten, der Übergang in die Grundschule, der Wechsel in weiterführende Schulen, der Beginn einer beruflichen Ausbildung oder der Eintritt in die gymnasiale Oberstufe sowie die Aufnahme eines Studiums. Diese Übergänge werden auch als «Statuspassagen» bezeichnet, weil hier ein Wechsel von einem sozialen Status in einen anderen vollzogen wird, der sowohl durch gesellschaftliche und institutionelle Anforderungen als auch durch individuelle und biographische Herausforderungen und Veränderungen gekennzeichnet ist (Friebertshäuser 2004, S. 585). So verlangen die Übergänge von Kindern bzw. Jugendlichen Problemlösungen auf mehreren Ebenen: Sie müssen Unsicherheiten bewältigen, sich mit neuen Beziehungsstrukturen auseinandersetzen und sich auf andere Räume, Regeln und Zeiten einstellen (vgl. Griebel/Niesel 2004, S. 76 ff.). Ein Übergang gilt dann als erfolgreich, wenn eine individuelle Passung zur aufnehmenden Institution gelingt.

In der institutionellen Gestaltung der Übergänge spiegeln sich bildungspolitische Entscheidungen wider, die für die Lernenden, aber auch die Lehrenden unterschiedliche Anforderungen bedeuten, was ein Vergleich der Übergänge in die Grundschule und in die Hochschule besonders deutlich macht: Kindern wird mittlerweile beim Übergang in die Grundschule ein großer Entwicklungsraum zugestanden, weil «Schulfähigkeit» durch die Schule selbst hergestellt werden sollte. So erleichtert die in den meisten Bundesländern inzwischen eingeführte neue Schuleingangsstufe (vgl. Faust 2006) diesen Übergang durch jahr-

gangsübergreifende Gruppen mit flexibler Verweildauer und eine enge Kooperation mit den abgebenden Kindergarteneinrichtungen. Dabei sind insbesondere die Lehrkräfte aufgefordert, das Lernen und Leben in der Grundschule so zu gestalten, dass alle Kinder ihre Chance auf einen erfolgreichen Start ihrer Schulkarriere wahrnehmen können. Der Übergang in die Hochschule ist demgegenüber eher als Hürde zu sehen, deren Überwindung in erster Linie den potenziellen Studierenden zugemutet wird, denn «Studierfähigkeit» soll beim Eintritt in die Hochschule bereits mitgebracht werden. Trotz der allgemein geteilten Forderung nach einer höheren Studierendenquote zeichnet sich strukturell sogar eine Erschwerung des Hochschulzugangs ab (u. a. durch das 2004 veränderte Zulassungsrecht und die Erhebung von Studiengebühren in vielen Bundesländern). Die Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen ist nach wie vor eher gering einzuschätzen und geht oft nur auf Einzelaktivitäten besonders engagierter Schul- oder Hochschullehrender zurück.

Gemeinsam ist den Übergängen im Bildungssystem die vielfach nachgewiesene soziale Selektivität, die sich insbesondere beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems zeigt. Denn die Übergangsentscheidungen werden nicht allein durch die schulischen Leistungen bestimmt (die wiederum eng mit der sozialen Herkunft zusammenhängen), sondern sind auch von schichtspezifischen Bildungsaspirationen und -entscheidungen sowie von sozial selektiven Schullaufbahnapfehlungen von Lehrpersonen beeinflusst.

Für Lehrkräfte stellt sich die Aufgabe, Kinder bzw. Jugendliche bei der Bewältigung der Statuspassagen zu unterstützen und individuell zu fördern, sodass alle Schülerinnen und Schüler ihre Chance auf eine erfolgreiche Schulkarriere wahrnehmen können. Dafür müssen Lehrkräfte sensibel für die sozialen Disparitäten und (versteckten) Selektionsmechanismen im Bildungssystem sein sowie mit den Akteuren der abgebenden bzw. aufnehmenden Institutionen eng kooperieren, um gemeinsam die Übergänge als entwicklungsfördernden Prozess für die Schülerinnen und Schüler gestalten zu können.

3.3 Ganztagsschule

Als eine der weitreichendsten bildungspolitischen Konsequenzen, die aus den Ergebnissen der internationalen schulischen Leistungsvergleichsstudien gezogen wurden, können der Ausbau und die Weiterentwicklung von Ganztagsangeboten und Ganztagsschulen in Deutschland gelten. Hierbei werden die Länder seit 2003 durch das Investitionsprogramm «Zukunft Bildung und Betreuung» (IZBB) der Bundesregierung unterstützt. Mit der Einführung bzw. dem Ausbau von Ganztagsschulen sind weitreichende Zielsetzungen und Hoffnungen verknüpft: eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch Betreuungsangebote, bessere Voraussetzungen für eine individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen und damit eine Verbesserung der Schulleistungen sowie der Abbau herkunftsbedingter Benachteiligungen. Zum Schuljahr 2005/06 betrug der Anteil der Ganztagsschulen an allen deutschen Schulen bereits 28 Prozent (vgl. KMK 2007b).

Unter dem Etikett «Ganztagsschule» verbergen sich jedoch sehr unterschiedliche Modelle. Die KMK (2007b) unterscheidet drei Formen von Ganztagsschulen, die an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden ein ganztägiges Angebot bereitstellen müssen: Offene Ganztagsschulen stellen ein Nachmittagsangebot (Betreuung, unterrichtsbezogene Ergänzungen wie Hausaufgaben und Fördermaßnahmen, Arbeitsgemeinschaften etc.) auf freiwilliger Basis zur Verfügung. Bei der gebundenen Form hingegen ist die Teilnahme am Ganztagsunterricht für bestimmte Klassen, Jahrgänge (teilweise gebundene Form) oder für alle Lernenden (voll gebundene Form) verbindlich. Beim Ausbau von Ganztagsangeboten seit 2002/03 zeigt sich, dass in vielen Bundesländern vor allem offene Angebote geschaffen wurden (vgl. KMK 2007b). Noch gilt die gebundene Ganztagsschule als bildungspolitisch schwer durchsetzbar und trifft weder bei Lehrkräften noch bei Eltern und Lernenden auf ungeteilte Zustimmung. Allerdings sind sich viele Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler darin einig, dass sich vor allem in gebundenen Organisationsformen – in denen die Teilnahme der Kinder und Jugendlichen verbindlich und eine Verzahnung von Vormittags- und Nachmittagsprogramm zu einem pädagogisch sinnvoll rhythmisierten Tagesablauf möglich ist – die for-

mulierten Ziele realisieren lassen (vgl. Popp 2006, S. 179; Holtappels u. a. 2007, S. 163).

Eine konsequent umgesetzte Ganztagsschulkonzeption in gebundener Form beinhaltet nicht nur ein hohes Maß an Innovationspotenzial im Hinblick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Kamski/Schnetzer 2007), sondern verändert auch die Schultagesabläufe, die Arbeitsbedingungen, die Lernkultur und die sozialen Beziehungen in der Schule. Für Schülerinnen und Schüler bedeutet die Einführung von Ganztagsschulen eine *Ausdehnung* von Schule, was mit der Gefahr einer Verschulung, Verplanung und Pädagogisierung bisher außerschulischer Lebensräume von Kindern und Jugendlichen einhergeht, wenn ihnen nicht auch ganzheitliche und selbstbestimmte Lern- und Aneignungsprozesse, individuell zugeschnittene Lern- und Entwicklungsangebote, ein breites Wahlprogramm, Partizipationsmöglichkeiten und Freiräume ermöglicht bzw. geboten werden (vgl. Kolbe 2006). Befragungen zur Schülerzufriedenheit an Ganztagsschulen zeigen, dass Kinder und Jugendliche der Ganztagsschule überwiegend positive Seiten abgewinnen: Heranwachsenden bleibt noch genügend Zeit für ihre Freunde (bzw. sie können in der Ganztagsschule auch neue Freundschaften knüpfen), und die Hausaufgabenbetreuung wird von vielen als Entlastung wahrgenommen; das Verhältnis zu den pädagogischen Betreuungspersonen am Nachmittag wird positiv eingeschätzt, und es gibt Hinweise, dass sich auch die Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht der Jugendlichen verbessert, wenn Lehrerinnen und Lehrer am Ganztagsbetrieb beteiligt sind (vgl. Arnold/Stecker 2007).

Für Lehrkräfte geht mit der Einrichtung gebunden organisierter Ganztagsschulen und mit Konzepten integrierter «Ganztagsbildung» (Coelen 2004) eine stärkere Einbindung in die Gestaltung des ganzen Schultags und in der Konsequenz eine *Neudefinition* der Lehrerrolle einher (vgl. Tillmann/Rollett 2007). So erfordern ganztägig arbeitende Schulen von Lehrkräften die Mitarbeit an der konzeptuellen Planung und Gestaltung des Ganztagsangebots, die Bereitschaft zur Teamarbeit mit Lehrkräften und dem anderen pädagogischen Personal sowie zur Kooperation mit außerschulischen Professionellen, Partnern und Einrichtungen wie auch die Öffnung zum regionalen Umfeld der Schule

und zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Weitere Herausforderungen sind die Akzeptanz neuer Arbeits- und Präsenzzeitmodelle, die Gestaltung neuer Beziehungsformen zu Schülerinnen und Schülern jenseits der unterrichtsbezogenen Lehrerrolle und die Etablierung einer veränderten Unterstützungs- und Förderkultur, die Unterricht und Angebote miteinander verzahnt, gemeinsam mit anderen Professionellen getragen wird und gezielter auf die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der Kinder einzugehen vermag.

4. Reflexive Lehrerbildung

Wenn Lehrpersonen sensibel auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse reagieren, neue wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigen und ihre Kompetenzen ständig weiterentwickeln müssen, wenn der Lehrerberuf besondere Anforderungen und Belastungspotenziale in sich birgt, wenn in die Lehrertätigkeit paradoxe Anforderungen gleichsam eingeschrieben sind, dann stellt sich die Frage, wie zukünftige Lehrende auf diese professionellen Herausforderungen in der Ausbildung vorbereitet werden und eine reflexive Haltung zur pädagogischen Praxis einüben können. Konzepte einer «Reflexiven Lehrerbildung» (Dirks/Hansmann 1999) knüpfen an professionstheoretische Ansätze und die Diskussion um Lehrerbildung seit den 1990er Jahren an und stellen die Vermittlung von *Reflexionskompetenz* als Schlüsselkomponente von Professionalität in den Mittelpunkt. Dabei spielen selbstreflexive Zugänge zur eigenen Schüler- und Lernbiographie und vor allem «Fallarbeit» eine wichtige Rolle (vgl. Ohlhaver/Wernet 1999; Beck u. a. 2000; Reh/Rabenstein 2005; Heinzel 2003 und 2006).

Unter *Fallarbeit* in der Lehrerbildung wird die Interpretation und Analyse von Dokumenten und Protokollen aus der pädagogischen Praxis (z. B. Protokolle von Unterrichtsinteraktionen, Interviews mit schulischen Akteuren, ethnographische Beobachtungen von Schulalltagsszenen, Videoaufzeichnungen von Lehr-Lern-Situationen, Schulprogramme) verstanden. Bei der Arbeit am Fallmaterial und der problem- und handlungsorientierten Reflexion von Unterricht und Schule wird

eine offene und hermeneutisch-rekonstruktive Herangehensweise verfolgt, die vielfach an Methoden der qualitativen Forschung anknüpft sowie auf mehrperspektivische Deutungen pädagogischer Situationen, Prozesse und Handlungen und auf die Verknüpfung mit theoretischem Wissen zielt. Die Arbeit an «Fällen» aus der schulischen Praxis in handlungsentlasteten Ausbildungsphasen ermöglicht:

- einen Einblick in den Alltag von Schule und Unterricht und damit ein praxisnahes Erschließen des Arbeitsfelds Schule;
- die Irritation und Reflexion eigener internalisierter Deutungs- und Handlungsmuster oder subjektiver Theorien von Schule, Unterricht, Lehrer- und Schülerhandeln;
- den mehrperspektivischen Austausch und die Erörterung alternativer Handlungsmöglichkeiten für als Problem definierte pädagogische Situationen, Prozesse und Handlungen;
- die Förderung von pädagogischen und diagnostischen Wahrnehmungs-, Interpretations- und Reflexionskompetenzen;
- die Sensibilisierung für die Perspektive der Lernenden;
- die Einsicht in die Kontextualität und Komplexität schulischer Strukturen und Interaktionsprozesse;
- die Rückbindung der diskutierten Phänomene aus dem Schulalltag an theoretisches Wissen und Forschungsergebnisse (vgl. Beck u.a. 2000, S. 13 ff.; Ohlhaver/Wernet 1999, S. 16 f.; Heinzel 2003; Heinzel 2006, S. 35 ff.).

Auf diese Weise kann eine selbstreflexive und selbstvergewissernde Haltung erworben werden, die im späteren Berufsleben zum einen «ein angemesseneres, mehrperspektivisch differenziertes und rascheres Erfassen der Strukturen, Handlungsprobleme und Lösungsmöglichkeiten erlaubt» (Beck u. a. 2000, S. 27), zum anderen eine fallrekonstruktive Erschließung und reflektierte Diagnose von Bildungs- und Lernprozessen ermöglicht. Fallarbeit in der Lehrerbildung setzt also nicht auf die Vermittlung von Rezeptwissen oder Einsozialisierung in bereits vorliegende praktische Handlungsmuster, sondern auf die Erweiterung von Reflexions- und späteren Handlungsspielräumen sowie die Erarbeitung eines Reflexionswissens und Repertoires an Ansätzen und Möglichkeiten der Bearbeitung von pädagogischen Herausforderungen an Lehrende (vgl.

Heinzel 2006, S. 36). Diese Ansätze finden in der universitären Lehrerbildung zunehmend Verbreitung; sie sollten aber auch im Arbeitsfeld Schule eine verstärkte Verankerung im Sinne der Institutionalisierung von handlungsentlasteten Reflexionsräumen und -zeiten (z. B. kollegiale Fallarbeit, Supervision) finden – um einerseits die berufliche Sozialisation und berufsbiographische Fortentwicklung sowie die eigenen biographischen Anteile und Auswirkungen des Lehrerhandelns, andererseits konkrete Konflikte und pädagogische Herausforderungen reflektieren und bewusst bearbeiten zu können.

3.2 Kinder- und Jugendbildung

Die außerschulische Kinder- und Jugendpädagogik stellt ein in sich ausdifferenziertes Arbeitsfeld für Absolventen pädagogischer wie auch sozial- und politikwissenschaftlicher Studiengänge dar. Die institutionellen und rechtlichen Strukturierungen der Teilbereiche dieses Arbeitsfeldes sind uneinheitlich, und seine Abgrenzungen zur schulischen Bildung sowie zur sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Kinder- und Jugendhilfe sind unklar und umstritten. In Zusammenhang damit ist auch kontrovers, ob und in welchem Sinn von einem eigenständigen Arbeitsfeld Kinder- und Jugend*bildung* gesprochen werden kann und was dieses charakterisiert.

Geht man zunächst von einem weiten Verständnis des Bildungsbegriffs aus, dann umfasst die Kinder- und Jugendbildung alle außerschulisch institutionalisierten Angebote, in denen soziales, moralisches, politisches, kulturelles, naturkundliches usw. Lernen, aber auch der Erwerb direkt oder indirekt für die berufliche Qualifizierung relevanten Wissens angestrebt werden. Als Teilbereiche der Kinder- und Jugendbildung sind vor dem Hintergrund eines solchen Verständnisses u. a. die vorschulische Pädagogik in Kindertageseinrichtungen, die offene Jugendarbeit und die verbandliche Jugendgruppenarbeit, seminaristische Veranstaltungen, Kurse und Projekte der politischen und der kulturellen Jugendbildung, internationale Jugendbegegnungen, aber auch Maßnahmen der beruflichen Bildung für arbeitslose Jugendliche und unversorgte Lehrstellenbewerber zu nennen. Darüber hinaus wird für die Kinder- und Jugend*hilfe* insgesamt – und damit auch für Teilbereiche der Sozialen Arbeit, die traditionell nicht als Bildungspraxis verstanden wurden – inzwischen in einflussreicher Weise reklamiert, dass sie de facto Bestandteil des gesellschaftlichen Bildungsangebots sind und als solche gestaltet werden sollen. Mit dem Auf- und Ausbau von Ganztagschulen, der vielfach in Kooperation mit der außerschulischen Kinder- und Jugendhilfe erfolgt, gewinnt diese zudem tendenziell Bedeutung als

funktionales Element bzw. Erweiterung und Ergänzung der schulischen Bildung.

Eine so verstandener weiter Begriff von Kinder- und Jugendbildung schließt sowohl die rechtlich im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJGH/ SGB VIII) kodifizierten Hilfen als auch die Jugendsozialarbeit und die berufsqualifizierenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit ein. Kinder- und Jugendbildung ist damit der quantitativ bedeutsamste Teilarbeitsmarkt für Absolvierende pädagogischer Studiengänge außerhalb der Lehrämter. Vorliegende Untersuchungen verweisen auf über 555 000 Beschäftigte in der Kinder- und Jugendhilfe und stellen fest, dass mehr als 30 Prozent Hauptfachstudierende der Erziehungswissenschaft in die Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit einmünden (Rauschenbach/Züchner 2004, S. 54; Schilling u. a. 2004). Für die Anzahl derjenigen Beschäftigten außerhalb von Kindertageseinrichtungen, deren Stellenprofil die gesellschaftspolitische und kulturelle Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen als einen expliziten Schwerpunkt der eigenen Tätigkeit beinhaltet, liegen dagegen keine exakten Daten vor; sie kann auf unter 10 000 geschätzt werden.¹

Im Folgenden kann es nicht darum gehen, die rechtlichen Vorgaben, die institutionellen Strukturen, die inhaltlichen Schwerpunkte, Theorien, Konzepte und Methoden sowie vorliegende Forschungsergebnisse zu den Wirkungen der Kinder- und Jugendbildung im weiteren Verständnis des konturierten Arbeitsfeldes umfassend darzustellen (s. dazu als Grundlagentexte Becker/Simon 1995; BMFSFJ 2005; BMBF 2006; Deinet/Sturzenhecker 2005; Hafeneger 1997; Kiesel/Scherr/Thole 1998; Otto/Coelen 2004; Scherr 1997; Sturzenhecker/Lindner 2004; Thimmel 2001); daher beschränken sich die weiteren Ausführungen darauf, für die institutionelle und professionsbezogene Konturierung der Kinder- und Jugendbildung als Arbeitsfeld pädagogischer Praxis zentrale theoretische und konzeptionelle Aspekte aufzuzeigen. Der Schwerpunkt wird dabei auf den Bereich der *Jugendbildung* gelegt; die neuere Debatte um die Erfordernisse und Möglichkeiten einer Umgestaltung von Kindertageseinrichtungen in vorschulische Bildungseinrichtungen wird dabei weitgehend ausgeklammert (s. dazu BMFSFJ 1998, S. 188 ff. und 2005, S. 142 ff.).

1. Gesellschaftliche Ausgangsbedingungen und Bezugsprobleme außerschulischer Jugendbildung

Die Notwendigkeit pädagogischer Angebote für Kinder und Jugendliche außerhalb der sozialisatorischen Kerninstitutionen Familie und Schule ist keineswegs evident und auch nicht direkt aus generellen Überlegungen zu den Erfordernissen einer intergenerationellen Tradierung von Normen, Werten und Wissensbeständen abzuleiten. Aufgabenstellungen und Bezugsprobleme außerschulischer Jugendbildung resultieren vielmehr aus den gesellschaftlichen Institutionalisierungsformen der Jugendphase in modernen Gesellschaften und den damit zusammenhängenden Annahmen über die Besonderheiten der Lebensphase Jugend.

Jugend als eigenständige, biographisch abgegrenzte Lebensphase aller Heranwachsenden entsteht, sozialhistorisch betrachtet, infolge der Etablierung und Verallgemeinerung einer Bildungs- und Ausbildungszeit, die über die Kindheit hinausreicht und für die Schulen und Hochschulen als Institutionen des vorbereitenden Lernens eingerichtet werden, in denen Heranwachsende zu Gleichaltrigengruppen zusammenfasst werden (Gillis 1980, S. 109 ff.). Die damit etablierte «Exo-Sozialisation» (Gellner 1995, S. 58 ff.) in pädagogischen Einrichtungen, die institutionell gegenüber der Herkunftsfamilie sowie von der Erwerbsarbeit in zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht ausdifferenziert sind, hat einen Sozialisationsmodus zur Folge, den Walter Hornstein (1990) als «Integration durch Separation» charakterisiert hat. Das heißt, Sozialisation als Aufbau psychischer Strukturen und als Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen, die für eine eigenständige Lebensführung als Erwachsener benötigt werden, geschieht nicht allein bzw. primär durch die Teilnahme an familialen Lebenszusammenhängen und an Erwerbsarbeit, sondern soll durch pädagogisch gestaltetes Lernen in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen bewirkt werden. Jugend (und zunehmend auch Kindheit) kann insofern als eine Lebensphase gesellschaftlich zugemuteten Lernens charakterisiert werden, die zudem durch eine widersprüchliche Gemengelage von sozial zugestandener Eigenverantwortlichkeit und rechtlicher Teiljährigkeit bei gleichzeitiger ökonomischer Abhängig-

keit von familialen und/oder staatlichen Leistungen gekennzeichnet ist. Diese strukturelle Situierung verbindet sich mit der Vorstellung, dass Jugendliche – im Unterschied zu Erwachsenen – in besonderer Weise erziehungsbedürftig sind. Dieser Vorstellung liegt ihrerseits die – durchaus problematische – Annahme zugrunde, dass Jugend aufgrund der durch die psychosexuelle Dynamik der Adoleszenz angestoßenen Entwicklungsprozesse und die damit einhergehende Ablösung von der Herkunftsfamilie eine in besonderer Weise krisenhafte und riskante Lebensphase darstellt.²

Die einschlägigen, durch psychologische, pädagogische und soziologische Jugendtheorien gestützten Jugenddiskurse (s. dazu Abels 1993) haben indessen keineswegs zur Etablierung umfassender Kontroll- und Sozialisationsinstanzen geführt. Vielmehr charakterisiert die Institutionalisierung von Jugend – im Unterschied zur Kindheit – auch die Etablierung von Freiräumen³ jenseits familialer und pädagogischer Beobachtung und Einwirkung. Diesen wurde und wird im gesellschaftspolitischen und pädagogischen Diskurs eine durchaus ambivalente und zudem klassenspezifisch konturierte Bedeutung zugesprochen: Im Hinblick zunächst auf (männliche) Arbeiterjugendliche war historisch von einer «Kontrolllücke» (Shorter 1988) die Rede, in der problematische Verhaltensweisen wahrscheinlich sind, weshalb es erforderlich sei, diese «Lücke» durch Maßnahmen der außerschulischen Jugendpflege und -fürsorge zu schließen (s. Giesecke 1971, S. 44 ff.). Dies führte zu einem «negativen Jugendkonzept» (Roth 1983, S. 113), das Gefährdungen und darauf bezogene Erziehungs- und Kontrollkonzepte akzentuierte. Dagegen wurde für bürgerliche Jugendliche angenommen, dass deren individuelle Entwicklung durch eher unproblematische Such- und Bildungsprozesse ermöglicht und gefördert wird. Auch die für den pädagogischen Diskurs und die Geschichte der Jugendbildung bedeutsamen Traditionslinien der Jugendbewegung weisen eine klassenspezifische Kontur auf (s. Giesecke 1981; Krafeld 1984): Die bürgerlichen Jugendbewegungen verstanden sich als gegenkulturelle Selbstorganisation in Abgrenzung von den gesellschaftlich vorherrschenden Wert- und Normvorstellungen Erwachsener. Dagegen waren für die Arbeiterjugendbewegung die Auseinandersetzung mit Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen und

eine stärker gesellschaftspolitische als gegenkulturelle Ausrichtung charakteristisch.⁴

Die hier knapp skizzierten gesellschaftlichen und historischen Grundlinien⁵ führen zu einer bis heute bedeutsamen widersprüchlichen Aufgabenstellung außerschulischer Pädagogik: Sie soll erstens als Betreuung, Erziehung und sozialarbeiterische/sozialpädagogische Hilfe dazu beitragen, Kinder und Jugendliche vor «Gefährdungen des Kindeswohls» – so der gängige juristische Terminus – durch belastende Lebenssituationen, auch in der Herkunftsfamilie, zu schützen. Zweitens wird von Kinder- und Jugendhilfe erwartet, Kinder und Jugendliche zu «eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen» – so die programmatische Formulierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG/ SGB VIII, § 1) – Individuen zu erziehen, sie also zu einer nicht selbst- und fremdschädigenden, gesetzeskonformen und damit nicht zuletzt auch zu einer auf eigenständige Erwerbsarbeit ausgerichteten Lebensführung zu befähigen und zu motivieren.⁶ Drittens ist – trotz aller Zentralsetzung ökonomischer Erfordernisse in der neueren Bildungsdiskussion – darauf hinzuweisen, dass Gesellschaften mit einem demokratisch verfassten politischen System darauf verwiesen sind, Heranwachsende zu einem Verständnis grundlegender demokratischer Prinzipien zu befähigen und sie zu politischer Mitwirkung zu motivieren. Politische Kinder- und Jugendbildung im Sinne von «Demokratieerziehung» ist also für funktionale Erfordernisse der gesellschaftlichen Strukturhaltung relevant. Viertens umfasst die Kinder- und Jugendpädagogik Bildungsangebote, die sich nicht an gesellschaftlichen Erziehungs- und Qualifikationsanforderungen ausrichten, sondern darauf zielen, sich als Freizeit- und Gruppenpädagogik sowie als politische und kulturelle Bildung an den Eigeninteressen Jugendlicher auszurichten und deren Autonomiebestrebungen zu fördern.

Die so unterschiedenen Grundlinien haben gegenwärtig zwar keine eindeutige Entsprechung zu sozial ungleichen Lebenslagen Jugendlicher und ihren Positionen im Gefüge sozialer Klassen, Schichten und Milieus, sind davon aber auch keineswegs unabhängig. Dies gilt nicht nur in Hinblick auf den Bedarf an sozialarbeiterischen/sozialpädagogischen Hilfen, deren Inanspruchnahme vielfach direkte oder indirekte Folge

sozioökonomischer Benachteiligungen ist. Denn zum einen ist der Zugang zu schulischen und auch zu außerschulischen Bildungsangeboten faktisch in erheblichem Maß durch sozioökonomische und sozialkulturelle Vorgaben beeinflusst, die mit der sozialen Position der Herkunftsfamilie zusammenhängen, was für den schulischen Bereich zuletzt durch die PISA-Studien nachgewiesen wurde.⁷ Zum anderen werden Kinder- und Jugendliche durch das Bildungssystem in unterschiedliche Statusgruppen (Förderschüler, Hauptschüler, Realschüler, Gymnasiasten) untergliedert, was nicht nur für schulischen Kompetenz- und Zertifikationserwerb, sondern auch für soziale Zuordnungen und Abgrenzungen im außerschulischen Bereich folgenreich ist. Die für die Kinder- und Jugendbildung als Ausgangsbedingungen bedeutsamen Freizeit- und Bildungsinteressen sowie die Zusammensetzung von Cliquen und Szenen sind also nicht jenseits der Strukturen sozialer Ungleichheiten situiert, und sie weisen zudem geschlechtsdifferente Ausprägungen auf (s. dazu Silbereisen/Vaskovics/Zinnecker 1999, S. 261 ff.; Fischer u. a. 2000, S. 221 ff. und 343 ff.; Hurrelmann/Albert 2006, S. 49 ff.).

2. Kinder- und Jugendbildung im Kontext sozialer Hilfen

Die Kinder- und Jugendhilfe stellt ein in Hinblick auf die institutionellen Rahmenbedingungen, die Tätigkeitsprofile, das Qualifikationsprofil und nicht zuletzt den Status und die Bezahlung der Fachkräfte uneinheitliches Arbeitsfeld dar (vgl. Tabelle), das sich keineswegs exklusiv und durchgängig als Bildungspraxis beschreiben lässt. Denn die Kinder- und Jugendhilfe umfasst ein breites Spektrum von Leistungen, das u. a. die offene Jugendarbeit und die Jugendverbandsarbeit, die familienergänzende und familienersetzende Erziehung von Kindern und Jugendlichen – etwa in Krippen, Kindergärten, betreuten Wohngruppen und in Heimen –, den erzieherischen Kinder- und Jugendschutz, die Jugendsozialarbeit, die Erziehungs- und Familienberatung sowie die Mitwirkung in Jugendgerichtsverfahren einschließt.⁸

Berufstätige in ausgewählten Teilbereichen der Kinder- und Jugendhilfe

Art der Einrichtung	Alle Berufsgruppen	Davon: mit einschlägigem FH-Abschluss	Davon: mit einschlägigem universitärem Abschluss
Tageseinrichtungen für Kinder	379 723	6420	2079
Jugendämter und Landesjugendämter	34 870	15 449	1138
Stationäre Erziehungshilfe (Heime und angelagerte Wohngruppen)	43 329	5921	1429
Jugendzentren	28 844	6105	1667
Jugendtagungs- und Jugendbildungsstätten	3299	199	157
Jugendkunstschulen und -kulturopädagogische Einrichtungen	3267	192	272
Erziehungs- und Familienberatungsstellen	8200	2514	577
<i>Anzahl der Berufstätigen in allen Teilbereichen der Kinder- und Jugendhilfe</i>	<i>573 802</i>	<i>52 922</i>	<i>11 548</i>

Quelle: Statistisches Bundesamt, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Teil III; die Daten sind zuletzt zum 31. 12. 2002 erhoben worden.

Es handelt sich um einen zentral auf den rechtlichen Grundlagen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) basierenden Bereich wohlfahrtsstaatlicher Hilfen, dessen Programmatik im Gesetzestext wie folgt bestimmt wird:

«Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.» (KJHG § 1, Abs. 1)

«Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere

1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,
2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,
3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,
4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.» (KJHG § 1, Abs. 3)

Als Interventionsformen, die zur Erreichung dieser Zielvorgaben beitragen sollen, werden im Gesetzestext Beratung, Betreuung, Bildung, Erziehung und Therapie genannt. Einen expliziten und eigenständigen Bildungsauftrag weist der Gesetzestext jedoch nur spezifischen Teilbereichen der Kinder- und Jugendhilfe zu: der Jugendarbeit (§§ 11, 12) und den Kindertageseinrichtungen (§ 22). Bis gegen Ende der 1990er Jahre war ein Selbstverständnis als Bildungspraxis für die Fachtheorie und Fachpraxis nahezu ausschließlich in der Jugendarbeit von Bedeutung, aber auch in diesem Teilbereich keineswegs unstrittig (s. Scherr 1997).⁹

Wenn im Gesetzestext von «Förderung der Entwicklung» die Rede ist, dann beinhaltet dies zweifellos auch einen generellen Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe. Und das dort programmatisch formulierte Verständnis von Erziehung zu einer auch «eigenverantwortlichen» Persönlichkeit ist gegen ein Verständnis von Bildung als Befähigung zu Mündigkeit und Selbstbestimmung (vgl. Faulstich-Wieland/Faulstich 2006, S. 30 ff.) keineswegs deutlich abgegrenzt.¹⁰

Unklarheiten bezüglich der Übereinstimmungen und Abgrenzungen betreffen nicht zuletzt das Verhältnis der Kinder- und Jugendhilfe zur familialen sowie zur schulischen Erziehung und Bildung und in der Folge auch das Profil der jeweils zuständigen pädagogischen Berufe. Dass in Deutschland die Kindergärten und Kindertageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zugerechnet werden und nicht, wie etwa in Frankreich, als vorschulische Einrichtungen des Bildungssystems gelten, ist eine Folge davon, dass Kindergärten historisch als Einrichtungen für Arbeiterkinder entstanden sind, deren Mütter – anders als die Frauen des Bürgertums – nicht in der Lage waren, die Kinderbetreuung privat

zu gewährleisten, und in Deutschland die Vorstellung einflussreich war und ist, dass vorschulische Kinderbetreuung und -erziehung nicht in staatliche Zuständigkeit fällt, sondern eine vorrangige Angelegenheit der Familien sei. Nur vor diesem Hintergrund ist verständlich, dass die Erzieherinnenausbildung, anders als die Ausbildung von Lehrkräften, Diplom- und Sozialpädagoginnen sowie Sozialarbeitern, nicht akademisiert wurde, sondern bislang als Ausbildung auf Fachschulniveau erfolgt. Angesprochen ist damit ein für die vorliegende Thematik insgesamt hoch folgenreicher Sachverhalt: die historisch eingespielten institutionellen, rechtlichen, professionellen und disziplinären Abgrenzungen zwischen dem System wohlfahrtsstaatlicher Hilfen – einschließlich der vor- und außerschulischen Bildung – einerseits, der schulischen Erziehung und Bildung andererseits. Denn diese verknüpfen sich mit einem einflussreichen und durch theoretische Diskurse nur schwer irritierbaren Verständnis der Schule als zentraler gesellschaftlicher Bildungsinstitution. Dies führt dazu, dass unter Bildung alltagssprachlich, aber auch in medialen und in politischen Diskursen das verstanden wird, was in Schulen (und Hochschulen) – zumindest dem Anspruch nach – vor allem geschieht: die Vermittlung und Aneignung gesellschaftlich, insbesondere ökonomisch und politisch relevanten Wissens. Infolge einer solchen – theoretisch unausgewiesenen – Engführung des Bildungsbegriffs wurden außerschulische Angebote für Kinder und Jugendliche, in denen diese durchaus Wissen erwerben und in denen ein solches Lernen auch angestrebt ist, bis vor kurzem nicht als Bildung verstanden, sondern als sozialintegrative bzw. präventive Sozialisationsinstanz oder als sozialpädagogische Hilfe zur Lebensbewältigung charakterisiert (s. etwa Merten 1997; Thiersch 1986). Dies war und ist für das Selbstverständnis der Berufstätigen und damit für die konzeptionelle Gestaltung der Praxis in der Kinder- und Jugendhilfe folgenreich: Bildung wurde und wird – außerhalb der gesellschaftspolitischen und kulturellen Jugendbildungsarbeit – gewöhnlich nicht als Kerndimension des eigenen beruflichen Handelns beansprucht. Dies hat dazu geführt, dass eine offensive Gestaltung des Arbeitsfeldes als Bildungspraxis – auch in der offenen Jugendarbeit – keineswegs als konsensueller fachlicher Auftrag akzeptiert war und ist (s. etwa Akademie der Jugendarbeit 2005).

Trotz ihrer durchaus problematischen Folgen verweist die Unterscheidung sozialpädagogischer Hilfe von schulischer Bildung auf einen wichtigen und auch theoretisch nicht zu ignorierenden Sachverhalt: Bildung im gängigen Verständnis des Begriffs, d.h. als Aneignung von und kritische Auseinandersetzung mit Wissensbeständen und kulturellen Formen, hat gewöhnlich zur Voraussetzung, dass die eigene Lebensführung nicht darauf reduziert ist, alltäglich die sozioökonomischen und psychischen Bedingungen der Lebensbewältigung sicherzustellen. Soziale Benachteiligungen umfassen so betrachtet nicht «nur» einen Mangel an materiellen Ressourcen; eine Bildungstheorie und -praxis hat darüber hinaus in Rechnung zu stellen, dass «die entsprechenden Lebensbedingungen sich ... so auswirken (können), dass Denken und Handeln nur noch darum kreisen, unter den auferlegten Bedingungen gerade eben funktionsfähig zu bleiben ...» (Hack 1977, S. 110).

Diesen Überlegungen entsprechend, wurde die Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe im einflussreichen 8. Jugendbericht (BMJFFG 1990) zentral als Bereitstellung lebensweltorientierter und präventiver Angebote insbesondere für «belastete Kinder, Heranwachsende und Familien in kritischen Lebensereignissen» gefasst:

«Jugendhilfe ... zielt – als primäre Prävention verstanden – auf lebenswerte, stabile Verhältnisse, auf Verhältnisse also, die es nicht zu Konflikten und Krisen kommen lassen, und – als sekundäre Prävention verstanden – auf vorbeugende Hilfen in Situationen, die erfahrungsgemäß belastend sind und sich zu Krisen auswachsen können. ... Demgegenüber sind Hilfen in akuten Konflikten und überlasteten, verhärteten oder verfahrenen Situationen ... nachgeordnet – aber natürlich im Aufgabenspektrum der Jugendhilfe besonders wichtig und besonders aufwendig» (ebd., S. 85).

Kinder- und Jugendhilfe ist demnach keineswegs umfassend als Bildungspraxis (im tradierten Verständnis des Begriffs) charakterisierbar und gestaltbar. Sie ist vielmehr zu einem erheblichen Teil darauf verwiesen, Hilfen zur Verfügung zu stellen, die im gelingenden Fall¹⁷ dazu beitragen, dass überhaupt erst soziale und psychische Voraussetzungen für die alltägliche Lebensbewältigung und damit auch für Teilnahme an Bildungsprozessen hergestellt werden.

3. Bildungsbegriffe und konzeptionelle Profile

In pädagogischen Arbeitsfeldern sind Begriffe wie Erziehung, Hilfe, Prävention und eben auch Bildung nicht nur als analytische Kategorien bedeutsam, sondern haben zudem die Funktion von Programmformeln, die Ziele vorgeben, an denen sich die jeweiligen Institutionen und das professionelle Handeln ausrichten sollen. Historische und aktuelle Kontroversen um die Frage, welche Teilbereiche der Kinder- und Jugendhilfe zentral als Bildung charakterisiert werden können und sollen und von welchem Verständnis des Bildungsbegriffs dabei jeweils auszugehen ist, sind entsprechend nicht nur praktisch folgenlose Theoriedebatten, sondern Bestandteil politisch und pädagogisch folgenreicher Auseinandersetzungen um jeweilige Aufgabenstellungen und damit einhergehende Konflikte um Ressourcen.

Dies ist hier insbesondere relevant, weil in der Kinder- und Jugendpädagogik traditionell – was inzwischen in Frage gestellt wird – sogenannte bildungsnahe und bildungsferne Teilbereiche unterschieden werden, wobei diejenigen Teilbereiche als genuine Bildungspraxis verstanden wurden, die keinen zentralen Bezug zu sozialen Problemlagen und einem damit einhergehenden Bedarf an sozialpädagogischen/sozialarbeiterischen Hilfen aufweisen und für deren Ausrichtung auch die Problematiken Kinder- und Jugendarmut, Lehrstellenmangel und Jugendarbeitslosigkeit zunächst von geringer Bedeutung waren. Dies betrifft insbesondere die Jugendarbeit, der entsprechend eine Sonderstellung zugewiesen wurde:

«Die Jugendarbeit nimmt ... eine besondere Stellung in der Jugendhilfe ein: Kinder und Jugendliche sollen in der Jugendarbeit selbst tätig werden können, Aktionen selbst planen und umsetzen, Arbeitsinhalte und -formen mitgestalten, sich selbst organisieren können. Jugendarbeit unterscheidet sich damit von vielen anderen Bereichen der Jugendhilfe, die eher Angebote für Kinder und Jugendliche in belastenden Lebenslagen entwickeln, eher in Kategorien der Versorgung denken» (BMJFFG 1990, S. 102).

Hintergrund dessen ist der Sachverhalt, dass sich die außerschulische Kinder- und Jugendbildung in der alten Bundesrepublik¹² nach dem Zweiten Weltkrieg unter spezifischen gesellschafts- und theoriegeschichtlichen Voraussetzungen (Krafeld 1984, S. 129 ff.; Hafener 2005) als ein pädagogisches Arbeitsfeld herausgebildet hat, das insbesondere die gesellschaftspolitische Bildungsarbeit der Jugendverbände und Jugendbildungsstätten, die eher lebenswelt- und subjektorientierte Bildungsarbeit in der offenen Jugendarbeit, die Pädagogik der internationalen Jugendbegegnungen sowie die kulturelle Jugendbildung umfasst. Von grundlegender Bedeutung ist dabei das Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme, das heißt: Allen Jugendlichen (also nicht nur sozial benachteiligten) sollen Angebote zur Verfügung stehen, ohne dass Teilnahme durch formelle (Schulpflicht) oder informelle (berufliche Qualifizierung) Zwänge veranlasst wird. Dies etabliert ein Setting, in dem pädagogische Prozesse nicht durch formelle Zwänge abgesichert und in dem Pädagoginnen und Pädagogen folglich darauf verwiesen sind, Formen und Inhalte so zu gestalten, dass diese an Erwartungen und Interessen Jugendlicher anknüpfen, sich für diese als attraktiv darstellen. Denn «wenn die institutionell gesetzten Bedingungen den Interessen und Wünschen der Teilnehmer nicht entsprechen, können sie diese Vorgaben sofort ... torpedieren», indem sie die Teilnahme verweigern (Sturzenhecker 2006, S. 181).

Für die gruppenpädagogische und gesellschaftspolitische Jugendarbeit der Jugendverbände gilt zudem, dass hier die weltanschauliche Pluralität kirchlicher, gewerkschaftlicher und politischer Positionen im Angebotsspektrum repräsentiert sein soll, also – im Unterschied zu Schulen – auf eine vereinheitlichte Festlegung von Curricula verzichtet wird.

Diese institutionellen Rahmungen sind Ausdruck eines Verständnisses von Jugendarbeit, das sich – in Anknüpfung an die Tradition der Jugendbewegungen – positiv auf jugendliche Abgrenzungs- und Autonomiebestrebungen bezieht und Jugendlichen ein Recht einräumt, relativ eigenständige Erfahrungs- und Lernzusammenhänge zu gestalten. Negative historische Abgrenzungsfolie war die nationalsozialistische Jugenderziehung als staatlich gelenkter Versuch einer umfassenden

ideologischen Vereinnahmung, der von erheblichen Teilen der zeitgenössischen Pädagogik mitgetragen wurde (Keim 1995). Entsprechend wurde und wird Jugendarbeit mit unterschiedlichen Akzentuierungen als Ort der Einübung in eine eigenverantwortliche Lebensgestaltung in kritischer Auseinandersetzung mit gesellschaftlich einflussreichen Konventionen und Normen sowie der Befähigung zur politischen Mündigkeit und Urteilsfähigkeit in kritischer Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Ideologien, mit vorherrschenden gesellschaftspolitischen Programmen und Werten konzipiert.

Eine solche Ausrichtung ist keineswegs unumstritten und steht in einem Spannungsverhältnis zu der politisch einflussreichen Erwartung, dass außerschulische Jugendpädagogik generell einen Beitrag zur möglichst reibungslosen Einpassung Jugendlicher in gesellschaftliche Zwänge und Normen erbringen soll – und auch zu einem Verständnis von Jugendverbandsarbeit als Mittel der Nachwuchsrekrutierung für jeweilige Organisationen. Zudem war insbesondere die offene Jugendarbeit seit Mitte der 1980er Jahre herausgefordert, ihr eigenes Verständnis vor dem Hintergrund der Zunahme von Jugendarbeitslosigkeit und Lehrstellenmangel zu hinterfragen – was auch zu einer expliziten Infragestellung des Selbstverständnisses als Bildungspraxis und zu Versuchen geführt hat, Jugendarbeit als stärker sozialpädagogisch ausgerichtete «Hilfe zur Lebensbewältigung» zu profilieren (s. Böhnisch/Münchmeier 1990, S. 52 ff.).

Gerade dies aber hat in der Jugendarbeit eine erneute Theoriediskussion und eine Konzeptionsentwicklung veranlasst, die darauf zielt, ein eigenständiges Bildungsverständnis zu profilieren (s. dazu Fuchs 2002; Scherr 2002 sowie die Beiträge in Lindner/Thole/Weber 2003 und Sturzenhecker/Lindner 2004), das sich in der Tradition kritischer Bildungstheorien verortet. Der Terminus Bildung wird dabei nicht als unspezifischer Containerterminus für unterschiedliche Aspekte anzustrebender Lernprozesse gebraucht, sondern

- als Kennzeichnung für an eigenen Fragestellungen und Interessen orientierte Selbstbildung (im Unterschied zu institutionell zugemutetem Erwerb vorgegebenen Wissens im Rahmen der Schulpflicht bzw. für Qualifizierungszwecke) (Meueler 1993; Scherr 1997);

- als Qualifizierung solcher Lernprozesse, die Individuen zu einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit den Grundlagen ihres Selbst- und Weltverständnisses» (Marotzki 1990) befähigen und die
- «ein Moment von Freiheit gegenüber den Diktaten des Zeitgeistes» (Liessmann 2006, S. 53) sowie gegenüber gesellschaftlichen Konventionen, Normen und Zwängen ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund werden als Bezugspunkt von Kinder- und Jugendbildungsarbeit die Prozesse betrachtet, in denen Jugendliche ihr Selbstwertgefühl, ihre emotionale und kognitive Selbstwahrnehmung und ihre Identitätskonzepte, Vorstellungen über ein anstrebenswertes Leben sowie gesellschaftspolitische Überzeugungen entwickeln. Das pädagogische Mandat der Kinder- und Jugendbildung wird darin gesehen, den Adressaten unterschiedliche Wahrnehmungs-, Denk-, Kommunikations-, Artikulations- und Handlungsmöglichkeiten zugänglich zu machen und sie zu möglichst reflektierten und begründeten Entscheidungen zu befähigen.

Mit einer so gefassten Bildungsprogrammatik wird die oben erwähnte tradierte Unterscheidung zwischen «bildungsnahe» und «bildungsfern» Teilbereichen der Kinder- und Jugendpädagogik in Frage gestellt. Denn sie schließt die Abgrenzung von einem bildungsbürgerlichen Konzept ein, das Bildung wesentlich als Aneignung der Ausdrucksformen, Kommunikationsstile, Wissensbestände und Werte der Hochkultur begreift und zugleich in einer Sphäre jenseits der Probleme der alltäglichen Lebensbewältigung verortet (Bollenbeck 1996). Dagegen wird darauf verwiesen, dass ein Ansatzpunkt jugendarbeiterischer Bildungspraxis gerade in den Alltagserfahrungen Jugendlicher in Familie, Schule, Gleichaltrigengruppen usw. liegt. Die Aufgabe von Kinder- und Jugendhilfe wird dabei jedoch keineswegs allein oder primär als «Problemgruppenpädagogik» bzw. als Betreuung sozial Benachteiligter gefasst. Eingefordert wird vielmehr, Kinder- und Jugendarbeit nicht auf die Bereitstellung sozialarbeiterischer/sozialpädagogischer Hilfeleistungen zu reduzieren, sondern gerade auch in der Arbeit mit sogenannten Problemgruppen und mit Benachteiligten an der Zielperspektive einer subjektorientierten Bildungspraxis, insbesondere an der Idee einer möglichst selbstbestimmten Lebensführung, festzuhalten – also nicht schon

theoretisch und normativ Bildung zum Privileg der Bevorzugten zu erklären.

Ein solches Bildungsverständnis schließt unterschiedliche Themen und Formen der Bildungsarbeit ein: von relevanten gesellschaftspolitischen Diskursen ausgehende Seminare und Projekte, etwa der geschlechtsdifferenzierenden Jungen- und Mädchenbildung, der interkulturellen und antirassistischen Bildung, ebenso wie an Alltagserfahrungen ansetzende Thematisierungen.¹³

Gleichwohl ist es nicht angemessenen, das Arbeitsfeld Kinder- und Jugendpädagogik in seiner gegenwärtigen Gestalt insgesamt als Bildungspraxis zu charakterisieren. Denn zum einen sind die bestehenden Angebote, vom Sonderfall expliziter Bildungsseminare und -projekte abgesehen, nicht eindeutig mit Begriffen wie Beratung, Betreuung, Erziehung und eben Bildung voneinander zu unterscheiden, die auf pädagogische Intentionen und Programmatiken verweisen, denen die institutionalisierte Praxis jedoch nicht geradlinig zuzuordnen ist. Zum anderen ist ein Bildungsverständnis, das mit einer klaren Differenzsetzung zu Erziehung und Qualifizierung operiert, keine im Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte und Institutionen konsensfähige Grundlage.

4. Kinder- und Jugendbildung als Kompetenzerwerb in der Wissensgesellschaft?

Im Unterschied zur Diskussion der 1980er und 1990er Jahre sind seit einiger Zeit Bemühungen zu erkennen, nicht nur Teilbereiche, sondern die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt als einen bedeutsamen Bestandteil des gesellschaftlichen Bildungsangebots auszuweisen, so in prominenter Weise in einer Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums (Münchmeier/Otto/Rabe-Kleberg 2002, S. 159 ff.) sowie im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2005).

Veranlasst ist dies – und das gilt in ähnlicher Weise für die Debatte um den Reformbedarf schulischer Bildung – nicht zuletzt durch politisch einflussreiche Diagnosen, die auf einen steigenden Qualifikationsbedarf in der sogenannten Wissens- und Informationsgesellschaft hinweisen:

Wissen im Sinne von Kompetenzen und Kenntnissen, die ökonomisch nachgefragt werden, wird – so die weitgehend unstrittige Annahme – zu einer zunehmend bedeutsameren Ressource in der internationalen Standortkonkurrenz, während zugleich die Nachfrage nach gering qualifizierten Arbeitskräften in den entwickelten (post-)industriellen Gesellschaften zurückgeht. Bildungspolitik wird damit zur Standort-sicherungspolitik. In der Folge sieht sich die Kinder- und Jugendhilfe, nicht zuletzt im Interesse von politischer Legitimationsbeschaffung, aufgefordert nachzuweisen, dass auch sie einen relevanten Beitrag zur Qualifizierung erbringt.

Dazu wird – so im 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005) – zum einen auf eine Fassung des Bildungsbegriffs rekurriert, die sowohl gesellschaftlich-funktionale Lernprozesse als auch ein Verständnis von Bildung als «umfassender Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt» (ebd., S. 22) beinhaltet, wobei das Spannungsverhältnis zwischen diesen Aspekten zwar durchaus angesprochen, aber gerade nicht als ein Widerspruch zwischen miteinander unversöhnlichen Bestimmungen begriffen wird:

«Aneignung von Welt und Entfaltung eines individuellen Profils der Person ist in einem modernen Konzept von Bildung nicht allein funktional im Sinne einer Einbindung in eine bestehende Gesellschaft, als eindimensionale Instrumentalisierung oder als einseitige Zurichtung der Individuen zu verstehen. Bildung der Person in Auseinandersetzung mit der Welt meint kritische Selbsttätigkeit, ist also orientiert am Bild eines guten, gelingenden Lebens, an Maximen, in denen das Individuelle seine Orientierung findet (Thiersch). Dazu gehört auch der Anspruch von Bildung, die einzelnen Subjekte zu befähigen, sich Zumutungen und Ansprüchen der Gesellschaft, die der individuellen Entfaltung entgegenstehen, zu widersetzen. Kritikfähigkeit und Rollendistanz stellen insoweit ein zentrales Element von Bildung dar. Bildung in diesem Sinne hat zwei wichtige Implikationen, die sich gegen eine doppelte Reduktion des Bildungsbegriffs richten: zum einen gegen eine einseitige Instrumentalisierung und Ausrichtung des Bildungsgeschehens auf die Erfordernisse der eigenen späteren Existenzsicherung, auf Beruf und Arbeitswelt; zum anderen gegen einen allein kognitiv geprägten Bildungsbegriff, der Bildung auf schulisches Lernen, auf Wissen und auf die basalen Kultur-

techniken reduziert. Insoweit ist Bildung in dem hier verstandenen Sinne auch mehr und anderes als Qualifikation, als Lernen im Sinne des Erwerbs vorgegebener Inhalte» (ebd., S. 108).

Zum anderen wird auf der Grundlage einschlägiger empirischer Studien auf den Sachverhalt verwiesen, dass Bildungsprozesse keineswegs ausschließlich und primär im Kontext der Institutionen stattfinden, deren Ziel die Ermöglichung von Lernprozessen ist. Vielmehr sei neben der dort angesiedelten sogenannten formellen auch die non-formelle Bildung, d. h. ein Lernen in Kontexten, die nicht auf die Ermöglichung von Lernen ausgerichtet sind, von erheblicher Bedeutung:

«Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen finden an vielen Orten statt; sie sind nicht an die Grenzen institutioneller Zuständigkeit gebunden. Sie erfolgen in der Schule, der Familie, in Einrichtungen und Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, in der Gleichaltrigen-Gruppe, im Gebrauch und in der Nutzung von Medien, aber auch beim Besuch kommerzieller Freizeitangebote, in Nachhilfeinstituten, bei Auslandsreisen oder beim Jobben» (ebd. S. 24).

Vor diesem Hintergrund wird die Herausforderung darin gesehen, die generellen und besonderen Bildungspotenziale in den unterschiedlichen Teilbereichen der Kinder- und Jugendhilfe theoretisch und empirisch zu bestimmen sowie in einen Prozess einzutreten, in dem eine offensive Entwicklung dieser Potenziale erfolgt:

«Wenn gilt, dass Bildung sich an allen Orten und durch vielfältige Erfahrungen ereignet ... müssen alle Einrichtungen, Aktivitäten und Handlungsfelder der Jugendhilfe ihre direkten oder indirekten, bewusst geplanten oder impliziten Bildungspotentiale reflektieren und entwickeln» (Bundesjugendkuratorium 2002, S. 166).

Ob damit ein Prozess der bloß rhetorischen Modernisierung angestoßen wird, in dem all das, was bislang als sozialisatorische Wirkung bzw. als Lernprozess beschrieben wurde, nunmehr im Interesse von Legitimationsbeschaffung als Bildung etikettiert wird, oder ob dies Ausgangspunkt einer folgenreichen Umgestaltung von Kindertageseinrichtungen,

Heimen, Einrichtungen der Jugendberufshilfe usw. sein wird, ist gegenwärtig nicht abzusehen. Unklar ist auch, ob Veränderungen zu einer Umgestaltung in Richtung auf eine stärkere Gewichtung arbeitsmarkt-relevanter Qualifizierungsaspekte oder aber tatsächlich zur Stärkung eines umfassend konzipierten Bildungsauftrags der außerschulischen Pädagogik führen werden.¹⁴ Letzteres ist in Zeiten eines Primats ökonomischer Imperative der Standortsicherung und unter den Bedingungen des Sozialabbaus aber eher unwahrscheinlich.

Anmerkungen

- 1 Zu berücksichtigen ist jedoch, dass Kinder- und Jugendbildung keineswegs zureichend als Tätigkeitsfeld hauptamtlicher Pädagogen charakterisiert werden kann: Ein wesentliches Element, insbesondere der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit, sind Angebote, die überwiegend von ehrenamtlich tätigen Jugendlichen und Erwachsenen gestaltet werden. Eine neuere repräsentative Studie kommt zu dem Ergebnis, das ca. die Hälfte aller Jugendlichen von Angeboten der Jugendverbandsarbeit – einschließlich der Sportjugend – erreicht wird (Fauser/Fischer/Münchmeier 2006, S. 79 ff.).
- 2 Darauf, dass «Katastrophentheorien der Adoleszenz», die generell einen krisenhaften Verlauf unterstellen, empirisch nicht haltbar sind, hat insbesondere Arne Stiksrud (1994) hingewiesen.
- 3 Für deren Durchsetzung waren Jugendbewegungen (s. u.) relevant, und das Ausmaß der zuzugestehenden Freiräume für Jugendliche war und ist immer wieder umstritten.
- 4 Dies hat sich infolge des Politisierungsschubs nach 1968 geändert: Es entwickelte sich ein dezidiert gesellschaftspolitisches Selbstverständnis auch von Jugendverbänden, deren Tradition eine eher apolitische war.
- 5 Auf eine Darstellung der gegenwärtigen Situation Jugendlicher unter Bedingungen verlängerter Ausbildungszeiten, der Individualisierung und der kulturellen Pluralisierung muss hier verzichtet werden; siehe dazu zusammenfassend Schäfers/Scherr 2006, S. 17–37.
- 6 Die Kinder- und Jugendhilfe ist als Teilbereich der Sozialen Arbeit und damit der sozialadministrativen Leistungen der sozialen Sicherungssysteme ergänzenden und erweiternden Hilfen zu bestimmen, mit denen Wohlfahrtsstaaten auf Folgeprobleme sozialer Ungleichheiten bzw. der Inklusions- und Exklusionsverhältnisse funktional differenzierter Gesellschaften reagieren (s. Bommers/Scherr 2000). Soziale Arbeit stellt darauf bezogen, vereinfacht formuliert, Leistungen zur Verfügung,

die darauf ausgerichtet sind, normativ als inakzeptabel betrachtete Folgen von benachteiligten Lebenslagen und problematischen Lebenssituationen abzumildern sowie Individuen zu motivieren und zu befähigen, sich an den Anforderungen eines rechtskonformen und durch auf eigener Erwerbsarbeit basierenden Lebensführung auszurichten. Historisch betrachtet, liegen die Ursprünge der Sozialen Arbeit entsprechend in der Armenfürsorge sowie in Versuchen, disziplinierend und kontrollierend auf die Erziehung von Kindern des Industrieproletariats einzuwirken (s. Münchmeier 1971; Hering/Münchmeier 2000).

- 7 Analoge Studien zur außerschulischen Bildung liegen nicht vor.
- 8 In einschlägigen Einführungsartikeln wird in unterschiedlichen Varianten vermerkt, dass «die Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe ... so vielschichtig» seien, «dass sie sich nicht ohne weiteres auf einen gemeinsamen Nenner bringen lassen», dass «bis heute umstritten ist, wo genau die Ursprünge ... liegen», zudem ungeklärt sei, «wie die Kinder- und Jugendhilfe in der Sozialen Arbeit verortet werden können», sowie «bis heute keine ausgearbeitete Theorie» vorliege (Bock/Seelmeyer 2001, S. 985; vgl. Bock 2002). Damit ist angezeigt, dass die rechtliche Rahmung des KJGH/SGB VIII, die juristisch festlegt, was die Kinder- und Jugendhilfe im Sinne staatlich zu gewährleistender Angebote umfasst, kein Ergebnis einer theoretischen Ableitung ist, sondern Resultat einer Festlegung wohlfahrtsstaatlicher Zuständigkeiten und damit von prinzipiell kontingenten, von historischen Voraussetzungen sowie Machtverhältnissen abhängigen, gesellschaftspolitischen Entscheidungen.
- 9 Einflussreich waren in den 1990er Jahren auch sozialpolitische und kriminalpräventive Orientierungen.
- 10 Auch in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ist die Frage, ob bzw. wie Erziehung und Bildung begrifflich voneinander zu unterscheiden sind und wie ihr Verhältnis zueinander angemessen zu fassen ist, wiederkehrend umstritten (s. zuletzt etwa Müller 2006; Winkler 2006, S. 9 ff.).
- 11 Einen fundierten Überblick über die Ergebnisse der internationalen Forschung über Wirkungen der Kinder- und Jugendhilfe haben Mark Schrödter und Holger Ziegler (2006) vorlegt, der zeigt, dass Jugendhilfe «ankommt» und wirkt.
- 12 Zur Entwicklung in der ehemaligen DDR siehe zusammenfassend Schröder/Simon 2005.
- 13 Zum Diskurs über Grundsätze einer interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit siehe etwa Stender/Rohde/Weber 2003; zur geschlechterdifferenzierenden Kinder- und Jugendbildung Rose 2004.
- 14 Siehe zu dieser Problematik die Beiträge in dem von Hans-Uwe Otto und Jürgen Oelkers (2006) herausgegebenen Sammelband; dort wird u. a. die Tendenz zu einer Subsumtion außerschulischer Bildung unter schulische Vorgaben im Zusammenhang mit der Etablierung von Ganztageschulen diskutiert.

3.3 Berufsbildung

Die Vorbereitung auf einen Beruf oder eine berufliche Tätigkeit bildet den Kern der Berufsbildung. Insofern ist Berufsbildung zunächst *Berufsbildung*, also Bildung für und durch Berufe bzw. berufliche Tätigkeiten in betriebsförmig organisierten Prozessen. Berufsbildung ist gleichzeitig *Berufsbildung*, deren Anspruch darin besteht, Selbstfindung, kritische Reflexion, Mündigkeit und Partizipation der Menschen im beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Kontext zu unterstützen (vgl. Lempert 1984; Faulstich 2001).

In diesem Spannungsfeld zwischen «Beruf» und «Bildung», «Beschäftigung» und «Persönlichkeitsentfaltung» bewegen sich die Berufsbildungspolitik und die Berufsbildungsforschung.

Im Folgenden wird Berufsbildung unter den Aspekten von Merkmalen und Funktionsweisen des Berufsbildungssystems (Kap. 1) und der Berufsbildungspolitik (Kap. 2) vorgestellt. Außerdem wird auf unterschiedliche Segmente und Institutionen der Berufsbildungslandschaft eingegangen (Kap. 3). Abschließend (Kap. 4) geht es um Selbstverständnis und Aufgaben der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

1. Berufsbildungssystem

Mit Berufsbildungssystem ist im Folgenden das Gesamt aller Angebote des beruflichen Ausbildungs- und Schulwesens oberhalb des allgemeinen Schulwesens und unterhalb des Hochschulwesens gemeint (vgl. Fingerle/Kell 1990).

Charakteristisches Merkmal des gesamten Bildungswesens in Deutschland ist die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Dieses «deutsche Bildungs-Schisma» (Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 15) drückt sich darin aus, dass beide Bildungsbereiche unterschiedlich ge-

ordnet sind. So erfolgt die politische Steuerung im Segment der allgemeinen Bildung ausschließlich durch die Bildungspolitik, im Segment der beruflichen Bildung außerdem durch die Beschäftigungspolitik, in die wiederum wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische Anforderungen einfließen. Curricularer Bezugspunkt der allgemeinen Bildung ist ein Kanon repräsentativen, systematisierten Wissens. In der beruflichen Bildung finden bei der Gestaltung von Curricula in unterschiedlichem Umfang und mit berufsfeldspezifischer Ausrichtung die Anforderungen des Beschäftigungssystems Berücksichtigung (vgl. ebd.).

Die multiple Systemreferenz des Berufsbildungssystems – zum Beschäftigungssystem wie zum Bildungssystem – lässt sich historisch nachvollziehen. Einerseits hat sich das Berufsbildungssystem aus dem Beschäftigungssystem ausdifferenziert. Es ist das Ergebnis der Loslösung beruflicher Qualifizierungsfunktionen aus dem unmittelbaren Arbeits- und Betriebskontext und eines zunehmenden Bedarfs an spezialisiertem Wissen im Laufe der Industrialisierung. Die Ausweitung von Tätigkeiten und Berufspositionen und die Erhöhung des Potenzials an hochqualifizierten Arbeitskräften begünstigten den Ausbau eines Berufs- und Fachschulwesens seit Ende des 19. Jahrhunderts und machten ein auf Berufsbildung bezogenes Funktionssystem erforderlich (vgl. Greinert 2007).

Andererseits hat sich das Berufsbildungssystem aus dem Bildungssystem heraus entwickelt. Das «Jugendproblem» seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts drängte auf pädagogische Lösungen, die eine alters- und entwicklungspsychologisch adäquate Sozialintegration unterstützen und die der Jugendphase vorgelagerten familialen und schulischen Erziehungs- und Bildungsprozesse ergänzen sollten. Vor dem Hintergrund hoher Jugendarbeitslosigkeit übernimmt das Berufsbildungssystem bis heute Entlastungs- und Substitutionsfunktionen für einen Arbeitsmarkt, der immer absorptionsunfähiger wird.

Das Berufsbildungssystem befindet sich somit im Schnittbereich zwischen dem Beschäftigungs- und dem Bildungssystem, die beide nach unterschiedlichen Logiken und Zweckbestimmungen konstituiert sind. Zu beiden Systemen steht das Berufsbildungssystem im Austausch insofern, als Leistungen mit dem einen wie auch mit dem anderen Bezugssystem abgestimmt werden.

In seiner Referenz zum Beschäftigungssystem erfüllt das Berufsbildungssystem drei wesentliche Funktionen: berufliche *Qualifizierung*, arbeitsmarktbezogene *Selektion* und berufliche *Sozialisation*.

In unterschiedlichen Institutionen und auf unterschiedlichem Niveau bietet es die Möglichkeit zum Erwerb jener Fähigkeiten und Kenntnisse, die erforderlich sind, um die im Beruf bzw. während der beruflichen Tätigkeit geforderten Aufgaben qualifiziert ausführen zu können. Auf qualifikatorische Veränderungen im Beschäftigungssystem reagiert das Berufsbildungssystem in Form von neuen Berufsbildern, Ausbildungsverordnungen und Lehrplänen für den berufsschulischen Unterricht.

Aufgrund von Abstimmungsproblemen zwischen dem Berufsbildungs- und dem Beschäftigungssystem, die darin zum Ausdruck kommen, dass beruflich qualifizierte Menschen arbeitslos bleiben oder qualifizierte Stellen nicht besetzt werden können, sind in den letzten drei Jahrzehnten berufsbildungspolitische Vorschläge zur *institutionellen* und *individuellen* Flexibilisierung gemacht worden. Unter den Bedingungen eines nur vage antizipierbaren Bedarfs an Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem wird seit einigen Jahren versucht, Ausbildungs- und Berufsstrukturen elastischer zu gestalten. Der Gedanke dabei ist, dass institutionell vermittelte Qualifikationsprofile auf verschiedenen Arbeitsplätzen einsetzbar sein sollen. Zudem sollen die Teilnehmenden beruflicher Bildungsprozesse durch «handlungsorientiertes» und «selbstgesteuertes» Lernen in die Lage versetzt werden, von sich aus Tätigkeitsveränderungen aktiv und eigeninitiativ zu bewältigen (vgl. Büchter/Tramm 2007).

Die tendenzielle Entspezialisierung von beruflicher Bildung sowie die Individualisierung der Abstimmungsproblematik zwischen dem Beschäftigungs- und dem Berufsbildungssystem sollen Planungs- und Prognosedefizite künftiger Anforderungen an Berufe und berufliche Tätigkeiten kompensieren und damit das Berufsbildungssystem langfristig entlasten.

Außer der Qualifizierungsfunktion übernimmt das Berufsbildungssystem eine dem Beschäftigungssystem vorgelagerte *Selektions-* und *Allokationsfunktion*, indem es sich als prinzipielle «Zuteilungsapparatur von Beschäftigungsmöglichkeiten» (Beck/Brater/Daheim 1980,

S. 98) zur Verfügung stellt. Parallel zu dem nach Statuspositionen und Berufen gegliederten Beschäftigungssystem werden im Berufsbildungssystem bestimmte schulische Abschlüsse und Leistungen vorausgesetzt, um weiterführende Schulformen besuchen zu können. Gleichzeitig ist das Berufsbildungssystem nach beruflich gegliederten Bildungswegen organisiert.

Beides – die Differenzierung von Zugangsmöglichkeiten im Berufsbildungssystem nach Bildungsstatus und seine Gliederung nach Berufen – hängt unmittelbar miteinander zusammen: Durch die Verkopplung des Berufsbildungssystems mit dem Beschäftigungssystem und aufgrund der Tatsache, «dass es Berufsteilung nicht ohne gleichzeitige soziale Status- und Privilegienverteilung gibt, erhalten Bildungsgänge ihre ... soziale Statuszuweisungsfunktion und damit die Aufgabe der Selektion der Bewerber für die höheren Ränge der sozialen Statushierarchie» (ebd., S. 99).

In seiner Verbindung zum Beschäftigungssystem erfüllt das Berufsbildungssystem zudem die Funktion der beruflichen *Sozialisation* (vgl. Heinz 1995; Lempert 1999). Dabei geht es um die Beeinflussung der Persönlichkeitsentwicklung und der Handlungspotenziale Jugendlicher im Berufsbildungsprozess. Ziel dabei ist die Anpassung Jugendlicher an berufliche Anforderungen, die über das rein Fachliche hinausgehen und die Ebene persönlicher Einstellungen und sozialer Verhaltensweisen im Berufsalltag einbeziehen (objektive Dimension). Hierzu gehören auch die in jüngerer Zeit von wirtschaftlicher Seite geforderten schulischen Bemühungen um die Verbesserung der «Ausbildungsreife» (vgl. BMBF 2007).

Vor dem Hintergrund von Unsicherheiten und Planungsdefiziten im Beschäftigungssystem können Individualität und subjektiver Eigensinn der Beschäftigten auch Ergänzungshilfen in der Berufs- und Arbeitswelt sein – und mit dem Hinweis auf humane Werte einer demokratischen Gesellschaft besteht schließlich ein (berufs-)bildungspolitischer Konsens im Hinblick auf die Notwendigkeit, «Personalkompetenzen» wie Selbständigkeit, Kritikfähigkeit und Selbstvertrauen (subjektive Dimension) zu fördern (vgl. KMK 2000, S. 9). Im beruflichen Bildungsauftrag kommt die Verbindung von objektiver und subjektiver Dimension zum

Ausdruck: Es geht um die «Entwicklung von Handlungskompetenz», die verstanden wird «als die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten» (ebd.).

In ihrer Beziehung zum Bildungssystem hat sich die Berufsbildung wie alle anderen Bildungsgänge der Sekundarstufe II an den jeweils gültigen bildungspolitischen Zielen zu orientieren. Sie erfüllt kompensatorische Aufgaben, die in den 1960er/1970er Jahren zu weiteren Ausdifferenzierungen auf institutioneller Ebene im Berufsbildungssystem geführt haben. Dies kann als eine Reaktion auf die Entwicklungen im allgemeinen Bildungssystem gedeutet werden. Denn «die bildungspolitisch nicht geplante, mit dem bundesrepublikanischen <Wirtschaftswunder> einhergehende Expansion der weiterführenden Bildungsgänge [rief] ein Interesse an Regulierungsmöglichkeiten über die Berufsbildung [hervor]» (Blankertz 1982, S. 249). In einigen beruflichen Schulformen besteht die Möglichkeit, Schulabschlüsse nachzuholen bzw. zu ergänzen. Ferner soll ein Angebot an allgemeinbildenden Unterrichtsfächern dazu beitragen, dass Berufsbildung nicht eng auf den Beruf bezogen ist, sondern kulturelle, gesellschaftliche und politische Zusammenhänge berücksichtigt.

Das hierarchisch differenzierte und hochselektive Bildungssystem bereitet seinerseits auf Selektions- und Allokationsprozesse in der Berufsbildung und im Beschäftigungssystem vor.

In seinen Verbindungen zum Beschäftigungs- und zum Bildungssystem ist das Berufsbildungssystem also nicht autonom, jedoch auch nicht vollständig determiniert. Es reproduziert zwar die Leistungen der Referenzsysteme, nimmt aber auch auf sie Einfluss. Die nicht vollständig vorhersehbaren Entwicklungen im Beschäftigungssystem und seine begrenzte Planbarkeit bedingen eine prinzipielle Elastizität und damit Spielräume der Intervention. Im Berufsbildungssystem können demnach Strategien entwickelt werden, die das Beschäftigungssystem zur Anpassung und damit zu strukturellen Veränderungen auffordern.

Inwieweit das Berufsbildungssystem diese Interdependenzen für Zwecke der Mitbestimmung und Chancengleichheit nutzt, ist abhängig

von berufsbildungspolitischen und bildungstheoretischen Konzepten und deren Durchsetzung.

2. Berufsbildungspolitik

Insofern das Berufsbildungssystem eine doppelte Systemreferenz aufweist, wird es auf der politischen Ebene von Entscheidung und Gestaltung mit unterschiedlichen Interessen konfrontiert. Die Heterogenität von Interessen und Zielen und damit die ausgeprägte Politikhaltigkeit sind für die Berufsbildung symptomatisch, haben historische Kontinuität und stellen wesentliche Differenzierungsmerkmale zum allgemeinen Bildungssystem dar.

Während sich die auf das allgemeine Unterrichtswesen bezogene Bildungspolitik als eigenständiger Politikbereich mit eigenen Institutionen und Verwaltungsapparaten Ende des 18. Jahrhunderts etablierte, erfolgte die Institutionalisierung der Berufsbildungspolitik erst Ende des 19. Jahrhunderts im Kontext der Gewerbeförder- bzw. Wirtschaftspolitik, der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik und schließlich der Fortbildungs- und Berufsschulpolitik.

Im Vergleich zum Beginn des 20. Jahrhunderts hat sich jedoch inzwischen eine eigene berufsbildungspolitische Landschaft mit einschlägigen Institutionen, eigenen Rechtsgrundlagen, Verordnungen, Verwaltungen und Gremien entwickelt.

Unterhalb dieser Ebene werden berufsbildungspolitische Fragen in und zwischen Verbänden, Parteien oder anderen Interessengruppen, die Berufsbildung als Gestaltungs- und Verhandlungsmedium sehen, erörtert (vgl. Kutscha 2006).

Der Staat als Träger berufsbildungspolitischer Beschlüsse beachtet die Bedürfnisse der konkurrierenden Interessen an der Berufsbildung. Ganz im korporatistischen Sinn gewährt er deren Vertretern Partizipationsmöglichkeiten bei (berufs-)bildungspolitischen Entscheidungen.

Bezogen auf den Aspekt der *Bildung* in der Berufsbildung bedeutet dies jedoch, dass ihre Relevanz und Auslegung chronisch fragil ist. Deutlich wird an der historischen Entwicklung der Berufsbildungspolitik in

Deutschland, «daß über ihren Fortgang nicht pädagogische Einsichten und organisatorische Konzepte, sondern gesellschaftliche Machtverhältnisse entscheiden» (Friedeburg 1989, S. 476).

Als Phase des zweiten Aufschwungs und der Konsolidierung der Berufsbildungspolitik in Deutschland können die Jahre der Bildungsreform von 1965 bis 1975 gelten. Die Konsolidierung der Berufsbildungspolitik in den 1960er/1970er Jahren hatte zwei wesentliche Impulse. Zum einen die Entwicklungen im Beschäftigungssystem bzw. auf dem Arbeitsmarkt, die in veränderten Qualifikationsanforderungen wie auch in der Arbeitslosigkeit selbst von qualifizierten Fachkräften zum Ausdruck kamen. Die Etablierung der Berufsbildungspolitik und ihrer Einrichtungen und Instrumente erfolgten so gesehen mit dem Ziel, die Nähe zum Beschäftigungssystem zu sichern bzw. die Abstimmung zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarkt bzw. Betrieben zu verbessern. Zum anderen war die damalige Bildungsreformdiskussion ein wesentlicher Anstoß für die Berufsbildungspolitik.

In dieser Phase wurde auf staatlicher Ebene die Grundlage für die Berufsbildungspolitik, für die Berufsbildungsplanung und -forschung reformiert. So wurde das Berufsbildungsgesetz (BBIG) (1969) verabschiedet, das inzwischen in einer novellierten Fassung im Jahr 2005 in Kraft getreten ist. Das BBIG und die weitgehend identische Regelung für das Handwerk – die Handwerksordnung (HwO) – sind bundeseinheitliche Gesetze (vgl. Füssel in diesem Band). Die Gesetzgebungsbefugnis für den Bereich der beruflichen Bildung steht dem Bund im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung nach Artikel 74, Abs. 1 des Grundgesetzes (GG) zu. Das BBIG (wie auch die HwO) gilt nur für die außerschulische Berufsbildung. Auf der Basis dieser Gesetze können Berufsbildungspolitiker regulativ in den außerschulischen Bereich des Berufsbildungssystems eingreifen. Ferner legt das BBIG die Ziele der Berufsbildungsplanung fest und steckt das Aufgabenfeld der Berufsbildungsforschung ab.

Ein weiterer Ausdruck berufsbildungspolitischer Konsolidierung war die Gründung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW), das 1969 seine Arbeit aufnahm. Seit 1995 heißt es Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Mit dieser Gründung wurden bestimmte Planungs- und Verwaltungsaufgaben des

Wirtschaftsministeriums und des Arbeitsministeriums neu gebündelt. Um eine weitgehende Planungssicherheit in der Berufsbildungspolitik zu haben, wurden Ende der 1960er Jahre auf Bundesebene zudem zwei große Institute zur Forschung und Entwicklung von Berufsbildung ins Leben gerufen. 1970 wurde das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) gegründet. Seit 1953 lief dieses Institut unter dem Namen «Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung» (ABB), seit 1975 heißt es Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bis heute untersteht es der Rechtsaufsicht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), seine Rechtsgrundlage ist das BBIG. Als Pendant nahm drei Jahre zuvor (1967) das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) die Arbeit auf, um die gegenwärtigen Gegebenheiten auf dem Arbeitsmarkt zu untersuchen und künftige Entwicklungen abzuschätzen. Die juristische Grundlage hierfür bildete das 1969 in Kraft getretene Arbeitsförderungsgesetz (AFG, seit 1998 integriert in das Sozialgesetzbuch SGB III). Seine Hauptaufgabe besteht darin, Leistungen der Arbeitsförderung zu regeln, die dazu beitragen, einen hohen Beschäftigungsstand zu erreichen.

In seinem Verhältnis zum Bildungssystem bzw. auf der berufsschulischen Ebene wird die Berufsbildung von unterschiedlichen Gruppen, die im föderal-kooperativen Bildungssystem aktiv sind, gestaltet: dem Staat (in Form von Bund, Ländern und Kommunen), staatlichen Reformkommissionen und Gremien zur Politikberatung, Interessenvertretungen der Beteiligten im Bildungswesen (Lehrerverbände, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) und freien Instituten sowie Forschungszusammenschlüssen, die sich mit Bildungsfragen beschäftigen. Auf Initiative der jeweiligen Bundesregierung bzw. einzelner Parteien, Ministerien, ständiger Bildungskonferenzen bzw. -kommission (z. B. KMK, BLK), Landesstellen für Bildungsangelegenheiten und in Kooperation mit unterschiedlichen universitären und außeruniversitären Forschungsinstituten sind in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts unterschiedliche Bildungsreformkommissionen und -initiativen entstanden. Diese verbindet das gemeinsame Ziel, ausgehend von verschiedenen Gesetzen, Lehrplänen und Aufgaben im Bildungs- bzw. Berufsbildungssystem übergreifende Perspektiven und Reformvorhaben zu konkretisieren. Zu

ihnen zählen der «Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen» (1953–1965), der «Deutsche Bildungsrat» (1965–1975), die 1970 konstituierte Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), die «Enquete-Kommission» 2000 des Deutschen Bundestages (1988–1990), das von der BLK beschlossene «Forum Bildung» (1999) zur Sicherung von Qualität und Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungssystems und das von der KMK 2003 initiierte «Konsortium Bildungsberichterstattung», das inzwischen seinen zweiten Bericht vorgelegt hat. Sein Ziel besteht darin, Daten, Entwicklungen und Perspektiven im gesamten Bildungswesen, also auch für die Berufsbildung, zu dokumentieren und Empfehlungen zu formulieren.

1991 wurde die «Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz» (AG BFN) als Zusammenschluss von Vertretern des IAB, des BIBB und der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) gegründet, ebenfalls mit dem Ziel, die Berufsbildungsforschung voranzutreiben und damit eine Grundlage für die Berufsbildungspolitik zu liefern.

Aktuell befasst sich ein 2006 vom BMBF konstituierter «Innovationskreis berufliche Bildung» mit Fragen zur künftigen Berufsbildungspolitik. Zu ihm gehören Vertreterinnen und Vertreter der Länder, der Berufsbildungspraxis, von Wirtschaftsverbänden, Gewerkschaften sowie Unternehmerinnen und Unternehmer. Seine Themen sind: «Modernisierung/Flexibilisierung» der Berufsbildung, «Durchlässigkeit» zwischen der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie innerhalb des Berufsbildungssystems, «Übergangsmanagement» beim Eintritt in die Berufsbildung bzw. in Beschäftigung und «Europäisierung» der Berufsbildung (vgl. BMBF 2007).

Rückblickend auf all diese Reformkommissionen und ihre Forderungen wird deutlich, dass bestimmte Probleme in der Berufsbildung bemerkenswert hartnäckig sind. Diese «Beständigkeit der Strukturen» und die «unvergleichliche Kontinuität der Probleme» (Friedeburg 1989, S. 476) im Bildungs-/Berufsbildungssystem lassen den Schluss zu, dass es politische Konstellationen und generationenübergreifende Interessen an bestimmten Funktionen und Formen beruflicher Bildung gibt.

3. Segmente und Institutionen im Berufsbildungssystem

Die zunehmenden Aufgaben, die wirtschaftliche und gesellschaftliche Verantwortung sowie die Verflechtung der Berufsbildungspolitik mit anderen Politikbereichen hatten insbesondere im Laufe des 20. Jahrhunderts eine institutionelle Ausdifferenzierung innerhalb des Berufsbildungssystems zur Folge.

Für die institutionelle Struktur im Berufsbildungssystem ist die Heterogenität von Funktionen, Formen, Zuständigkeiten, curricularen und didaktischen Anforderungen der einzelnen Teilbereiche kennzeichnend. Aus der Perspektive des Beschäftigungssystems ist die sukzessive Ausdifferenzierung des Berufsbildungssystems das Ergebnis eines permanenten Abstimmungsprozesses zwischen den Anforderungen in der Berufs- und Arbeitswelt und der beruflichen Bildung. Aus bildungspolitischer Perspektive gilt eine institutionelle Vielfalt im Berufsbildungssystem, verbunden mit einer erhöhten Durchlässigkeit im (Berufs-)Bildungssystem und der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, als wichtige Voraussetzung für die Realisierung von beruflicher und sozialer Chancengleichheit sowie für die persönliche Entwicklung von Jugendlichen. So gesehen ist die historisch kontinuierliche Entfaltung des Berufsbildungssystems das Ergebnis des Anspruchs, einer Vielfalt an individuellen Biographien und unterschiedlichen Leistungsniveaus mit einem breiten Spektrum an Bildungsangeboten gerecht zu werden.

Insgesamt kann für die Geschichte der Berufserziehung von der Zeit der Zünfte bis in die Gegenwart ein «grundlegendes Entwicklungsprinzip des Systemfindungsprozesses» (Kutscha 1993, S. 40f.) herausgestellt werden: «Modernisierung durch Differenzierung. Das berufliche Bildungssystem entwickelte sich in einem Prozess voranschreitender Ausdifferenzierung bei gleichzeitig mitlaufender Reorganisation der Koordinierungsbeziehungen zwischen den jeweils ausdifferenzierten Teilsystemen.» Dieses Entwicklungsprinzip ist schließlich auch der Grund für die «Abgrenzungsschwierigkeiten» (Fingerle/Kell 1990, S. 306) und die begriffliche Uneindeutigkeit im Bereich der Berufsbildung.

Ihrer jeweiligen Zuständigkeit entsprechend, grenzen beispielsweise zwei für das Berufsbildungssystem wesentliche Steuerungsorgane

Berufsbildung unterschiedlich ab: Die länderrechtlich für das berufliche Schulwesen zuständige Kultusministerkonferenz (KMK) subsumiert unter Berufsbildung jene Bildungsgänge, die «zu berufsqualifizierenden Abschlüssen [führen], die eine berufliche Tätigkeit als qualifizierte Fachkraft, z. B. in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder in einem Assistentenberuf ermöglichen» (KMK 2005a, S. 103). Danach findet eine berufschulische Maßnahme, die keine (teil-)qualifizierende Funktion erfüllt und ausschließlich berufsvorbereitenden Charakter hat, wie das schulische Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), keine Berücksichtigung. Allerdings werden Einrichtungen einbezogen wie die Fachoberschule, die ebenfalls keinen berufsqualifizierenden Abschluss vermittelt.

Das BBIG ist nur für die Berufsbildung zuständig, die nicht in berufsbildenden Schulen durchgeführt wird und damit nicht den Schulgesetzen der Länder untersteht. Nach § 1 Abs. 1 BBIG gehört zur Berufsbildung «die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung». An dieser Definition orientiert sich auch das BIBB. Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die AG BFN reduzieren Berufsbildung auf die duale Ausbildung und setzen das System der dualen Berufsausbildung mit dem Berufsbildungssystem gleich. Die Gründe für diese Verkürzung liegen einerseits in der Tradition der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Stratmann 1999), andererseits in der Tatsache, dass in Deutschland mehr als die Hälfte der Jugendlichen eines Altersjahrgangs je nach Beruf eine in der Regel dreijährige qualifizierte Berufsausbildung im dualen System absolviert. Erst in jüngerer Zeit finden in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur auch schulische Ausbildungsgänge und berufsvorbereitende Angebote für benachteiligte Jugendliche eine stärkere Berücksichtigung (vgl. z. B. Kutscha 2004; Pätzold/Busian/Burg 2007; Stomporowski 2007).

In einem weiten Sinn müssten zum Berufsbildungssystem auch schulische Einrichtungen der Sekundarstufe I gezählt werden, «deren Besuch spezifische Berufslaufbahnen öffnen oder verschließen und die generell eine berufsvorbereitende Funktion erfüllen» (Fingerle/Kell 1990, S. 305). Auch die Hochschulen müssten, da sie für akademische Berufe ausbilden, dem Berufsbildungssystem zugeordnet werden. Sie bilden aber im

Bildungswesen ein eigenes tertiäres Segment zwischen dem Sekundarbereich II und der Weiterbildung.

Einzelne Institutionen im Berufsbildungssystem sind bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts begrifflich festgeschrieben worden. So wurde auf der Reichsschulkonferenz 1920 der bis dahin übliche Begriff der Fortbildungsschule durch den der Berufsschule ersetzt. Das »Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung« hat zur »Vereinheitlichung der Benennung der Berufs- und Fachschulen« 1937 die berufsbildenden Schulen drei Schultypenkategorien zugeordnet: Berufsschulen, Berufsfachschulen und Fachschulen. 1964 prägte der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen den Begriff »Duales System« der Berufsausbildung, und 1968/1969 grenzte die KMK zur systematischen Darstellung der Berufsbildung in Deutschland die Begriffe Berufsgrundschule, Berufsfachschule, Berufsschule, Berufsaufbauschule, Berufsoberschule und Fachschule terminologisch voneinander ab (vgl. Raddatz 2000).

Die einzelnen Schulformen des Berufsbildungssystems werden im Gesamtbericht der KMK (2005a) im Einzelnen beschrieben.

In der aktuellen Berufsbildungsdiskussion werden diese unterschiedlichen Berufsbildungsangebote in drei Segmente zusammengefasst, die je spezifische Steuerungs- und Regelsysteme sowie Formen der Selektion und Abschlüsse aufweisen: das duale System der Berufsausbildung, das Segment vollzeitschulischer Ausbildung und das Übergangssystem. Diese Dreiteilung zur Beschreibung und Analyse des Berufsbildungssystems in Deutschland eignet sich, um Strukturverschiebungen zu verdeutlichen. Beispielsweise war das duale System der Berufsbildung lange Zeit der dominante Sektor im Berufsbildungssystem. Inzwischen sind die vollzeitschulischen Ausbildungen sowie die berufsvorbereitenden Bildungsgänge des Übergangssystems zu Lasten des dualen Systems stark expandiert. So verliert die duale Ausbildung derzeit ihre dominante Position und fällt von 51 auf 43 Prozent der Neuzugänge zur beruflichen Bildung zurück, während gleichzeitig das Übergangssystem, in dem Jugendliche keine qualifizierte Berufsbildung vermittelt bekommen, auf 40 Prozent der Neuzugänge steigt und das (voll qualifizierende) Schulberufssystem bei 17 Prozent stagniert (Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 7).

3.1 Das duale System der Berufsausbildung

Die duale Berufsausbildung findet an zwei Lernorten (Betrieb und Berufsschule) statt, die deutlich strukturelle Unterschiede im Hinblick auf Rechtsstatus, Trägerschaft, Kontrolle und Klientel aufweisen. Die Ausbildung im Betrieb wird bundeseinheitlich geregelt. Der Staat legt auf der Basis des BBIG und zu erlassender Ausbildungsordnungen Rahmenbedingungen für die Berufsausbildung fest. Betriebe bieten Ausbildungsplätze an und schließen Ausbildungsverträge ab. Handwerks- bzw. Industrie- und Handelskammern überwachen als öffentlich-rechtliche Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft die gesetzlichen und ordnungsrechtlichen Normen für die Berufsausbildung und führen Abschlussprüfungen durch. Die Berufsschule unterliegt wie das Schulwesen insgesamt der Aufsicht des Staates (Art. 7 (1) GG) bzw. der Länder. Sie wird durch das Schulgesetz des jeweiligen Bundeslandes geregelt. Bei jedem Ausbildungsordnungsverfahren werden die betriebliche Berufsausbildung und der von der KMK erstellte Rahmenlehrplan für den berufsbezogenen Unterricht aufeinander abgestimmt. Die in der Ausbildung stehenden Jugendlichen sind gleichzeitig Auszubildende im Betrieb und Schülerinnen bzw. Schüler in der Berufsschule.

Trotz des Dualitätsprinzips sind die Dominanz betrieblicher Zuständigkeit und die Marktabhängigkeit dieser Berufsausbildung unübersehbar (vgl. Kutscha 2006, S. 44 f.). Die Berufsschulen haben im Vergleich zu den Betrieben geringere Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Berufsbildungspolitik, etwa bei der Neuordnung von Ausbildungsberufen oder bei der Konzeption von Berufsbildern. Ähnliches gilt für die Auszubildendenauswahl. Zudem haben Berufsschullehrer mindere Beteiligungsrechte in Prüfungsausschüssen. Die Jugendlichen verbringen mehr Zeit in Betrieben als im schulischen Unterricht, und die Zeugnisse der Teilzeit-Berufsschule haben einen geringeren Wert als der betriebliche Abschluss.

Zur Stärkung der Position der Berufsschulen sind in den letzten Jahren einige Reformen durchgeführt worden, die zwar die Autonomie und die Flexibilität vergrößert, aber nicht ihren berufsbildungspolitischen Einfluss verbessert haben. Angesichts der Gesamtentwicklung auf dem Ausbildungsstellenmarkt sieht sich die KMK derzeit dazu veranlasst,

«immer mehr Verantwortung in der beruflichen Erstausbildung zu übernehmen» (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 30).

Kritiken und Krisendebatten sind für das duale System der Berufsausbildung in Deutschland symptomatisch.

Bereits in der Phase seiner Vorläufer im 18. Jahrhundert, als sich die Lernortdualität durch strukturelle Eingriffe des Staates in die zünftige Meisterlehre abzuzeichnen begann, war die heute als duales System bezeichnete Berufsausbildung Kritiken ausgesetzt (vgl. Stratmann 1967). Rückblickend auf seine unterschiedlichen Phasen – von der Gründungsphase (1870–1920) über die Konsolidierungsphase (1920–1970) bis hin zu seiner Ausbauphase (ab 1970) (vgl. Greinert 2007) – lassen sich drei Entwicklungsmerkmale des dualen Systems feststellen: Erstens ist es das Ergebnis teils harter interessenpolitischer Kämpfe um Wirtschaftsförderung und um die Sozialintegration der Jugend, zweitens ist seine Geschichte immer wieder von Schwankungen des Angebots an Lehrstellen und von Ungleichgewichten zwischen Angebot und Nachfragen auf dem Ausbildungsstellenmarkt begleitet gewesen. Drittens hat sich das duale System trotz der Konflikte und Krisen aufgrund ordnungspolitischer und curricularer Restrukturierungen als durchaus wandlungsfähig erwiesen.

Ihre besondere Aufwertung erfuhr die duale Ausbildung im Kontext der Bildungsexpansion der 1960er Jahre, in der die Zahl der Abschlüsse kontinuierlich anstieg. In den 1970er Jahren erhielten 70 Prozent eines Alterjahrgangs einen Ausbildungsabschluss im dualen System. Dieser Aufschwung stabilisierte sich in den Folgejahren und bestätigte die deutsche Berufsbildungspolitik. Die Expansion der Ausbildungsplätze zwischen 1976 und 1985 wurde sodann «als Bewährungsprobe und Triumph des deutschen Korporatismus in der Berufsbildung» (Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 25) interpretiert. Doch trotz der Einbindung betrieblicher Interessen in die Berufsbildungspolitik ist das Ausbildungszentrum in den letzten Jahren aufgrund eines veränderten betrieblichen Ausbildungsverhaltens stark gesunken (vgl. BMBF 2007).

Für die nachlassende Ausbildungsbereitschaft der Betriebe können unterschiedliche Entwicklungen verantwortlich gemacht werden. So führt die Tertiarisierung, d. h. der Übergang von der industriellen Produk-

tionsgesellschaft in eine Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft zum Beschäftigungsabbau im produzierenden Gewerbe, in dessen Folge auch Ausbildungsstellen wegfallen. Der Dienstleistungssektor hat hingegen bislang eher zögerlich eine eigene Kultur der Ausbildung im dualen System entwickelt (vgl. Greinert 2007). Zudem veranlasst der Wandel von Betriebs- und Arbeitsorganisationen in Richtung Prozessorientierung, flexibler Fertigung und beschleunigter Innovation Betriebe dazu, verstärkt Fachhochschulabsolventen statt Facharbeiter einzustellen, «da sie sich von ersteren mehr theoretisches Wissen und analytisches Denkvermögen erwarten» und ihre Ausbildungs- und Karrierewege jenseits des «korporatistischen Einflusses» liegen (ebd., S. 214). Ferner führen kostenzentrierte Unternehmenssteuerungen dazu, dass personalpolitische Flexibilitätsspielräume eingeengt und Ausbildung «zunehmend eng bedarfsorientiert» (Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 29) vollzogen wird.

Der massive Rückgang des Ausbildungsplatzangebots seit den 1990er Jahren und die sich seither öffnende Schere zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsstellenmarkt ließen insbesondere seit Mitte der 1990er Jahre Zweifel an der dualen Ausbildung und dem deutschen Berufskonzept aufkommen.

Ein damals prognostizierter Niedergang des dualen Systems konnte bislang nicht bestätigt werden. Abgesehen von einigen Anpassungen von Ausbildungsverordnungen und Rahmenlehrplänen an veränderte Anforderungen im Beschäftigungssystem während der letzten Jahre, besitzt eine im dualen System absolvierte Ausbildung als betriebliches Selektionskriterium eine nach wie vor hohe Relevanz. Auch die unterstellten Attraktivitätsverluste der dualen Berufsausbildung aus der Sicht der Ausbildungsplatznachfragenden schlagen sich nicht in einem veränderten Bildungs- und Berufswahlverhalten junger Menschen und einer reduzierten Suche nach Ausbildungsplätzen nieder. So haben sich 2004 mehr als 70 Prozent der Bewerber auf mehr als einen Ausbildungsplatz beworben (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 86). Eine absolvierte Ausbildung im dualen System gilt nach wie vor als relevantes Identifikationsmedium sowie als Garant für tarif- und sozialrechtliche Absicherung im Beschäftigungssystem. Demgegenüber steht seine drastisch nachlassende Integrationskraft. Jugendliche aus bildungsfernen

Familien werden immer schlechter beruflich integriert. Diejenigen mit einem oder keinem Hauptschulabschluss haben zunehmend geringere bis keine Chancen auf einen Ausbildungsplatz im dualen System (vgl. ebd. BMBF 2007).

3.2 Vollzeitschulische Ausbildung

Als berufsbildender Parallelweg zum dualen System hat sich in den letzten Jahren die vollzeitschulische Ausbildung quantitativ stark ausgeweitet. Den größten Anteil im Bereich schulischer Berufsausbildung stellen die Berufsfachschulen mit anerkanntem qualifiziertem Berufsabschluss dar. Außer der Ausgleichsfunktion für marktbenachteiligte Jugendliche im Übergangssystem bieten sie die Möglichkeit, außerhalb des dualen Ausbildungssystems eine berufliche Erstausbildung nach Landesrecht zu absolvieren.

Der Prozess der Tertiarisierung des Arbeitsmarkts begünstigt die Ausdehnung vollzeitschulischer Berufsausbildung. Insbesondere die Expansion des Sektors personenbezogener Dienstleistungen hat in den letzten Jahren zur Erhöhung des Anteils vollzeitschulischer Ausbildungsverhältnisse geführt. Über die Verwertbarkeit vollzeitschulischer Abschlüsse gibt es unterschiedliche berufsfeldspezifische Befunde. So können Absolventinnen und Absolventen für Gesundheitsdienstberufe in der Regel ein adäquates Arbeitsverhältnis aufnehmen, während andere (z.B. Wirtschaftsassistenten und technische Assistentinnen und Assistenten) eine weitere, häufig duale Ausbildung durchlaufen. Grund für diese «Doppelausbildung» ist, dass «gerade in Berufsfeldern, in denen vollzeitschulische mit dualen Bildungsgängen konkurrieren, auf dem Arbeitsmarkt die vollzeitschulischen Bildungsgänge weniger anerkannt sind» (Pätzold/Busian/Burg 2007, S. 216).

Im Sinne der Profilierung der vollzeitschulischen Ausbildung werden derzeit Überlegungen zur Neustrukturierung dieses Bereichs, insbesondere zur Verbesserungen der Koordination der Lernorte, angestellt (vgl. BMBF 2007).

3.3 Das Übergangssystem

Die Krise auf dem Ausbildungsmarkt und die «Bugwelle» unbefriedigter Nachfragen nach Ausbildungsstellen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 82) haben in den letzten Jahren nicht dazu geführt, dass das duale System der Berufsausbildung geöffnet wurde, sondern vielmehr dazu, dass sich zwischen dem allgemeinen und dem beruflichen Bildungssystem ein «Übergangssystem» aufblähen konnte. Dieses Übergangssystem umfasst solche Maßnahmen, die jene Jugendlichen auffangen, welche an der «ersten Schwelle», also beim Übergang vom allgemeinen Schulwesen in die Berufsausbildung, keine Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben. Diese Jugendlichen, die sich in der «Warteschleife» Übergangssystem befinden, werden als benachteiligte Jugendliche bezeichnet. Inzwischen wird ca. eine halbe Million Jugendlicher in Maßnahmen mit wenig beruflichen Perspektiven und hoher Arbeitsmarktsunsicherheit aufgefangen.

Das reduzierte Ausbildungsplatzangebot, kombiniert mit einer an mittleren bis höheren Schulabschlüssen orientierten betrieblichen Selektionspraxis bei der Einstellung von Auszubildenden, führt dazu, dass soziale Ungleichheit verstärkt wird, da immer mehr Jugendliche in das Segment der Benachteiligten abrutschen. Mehr als 40 Prozent der Jugendlichen, die neu in ein Berufsbildungsleben einsteigen wollen, halten sich zunächst im Übergangssystem auf. Bislang gilt noch: Je geringer die schulische Vorbildung, desto höher ist das Risiko, dass die Jugendlichen ihre berufliche Laufbahn im Übergangssystem beginnen. Allerdings startet inzwischen auch jeder vierte Neuzugang mit Realabschlussabschluss im Übergangssystem seine «Karriere».

Jenseits von wirtschafts- und arbeitsmarktpolitisch bedingten Krisen auf dem Ausbildungsmarkt werden von wirtschaftlicher Seite oft auch Defizite in der schulischen Vermittlung elementarer und individueller Voraussetzungen für die Aufnahme einer qualifizierten Berufsbildung als Ursache für die Expansion des Übergangssystems genannt. Damit wird die Verantwortung für die Ausbildungsmisere auf das allgemeinbildende Schulsystem und dessen Bildungsleistungen übertragen bzw. auf den Einzelnen und seine subjektiven Bildungsreserven. Der Effekt einer solchen Legitimation ist nicht nur die Reproduktion sozialer Ungleich-

heit, sondern auch die Entwertung bestimmter schulischer Abschlüsse. Berufsbildungspolitische Überlegungen gehen in die Richtung der Verbesserung der Anrechnungsmöglichkeiten von Vorqualifikationen und von im Übergangssystem erworbenen Qualifikationen auf eine Berufsausbildung (vgl. BMBF 2007).

Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher hat in Deutschland eine noch relativ junge Geschichte. Starke Anstöße für die Entwicklung des sich verselbständigenden Bereichs der Berufsvorbereitung kamen mit der Einführung des AFG und des BBIG, «das auf längere Sicht die Entstehung eines Berufsvorbereitungssektors insofern <begünstigte>, als es den Zugang zur Berufsausbildung für einen Teil der Jugendlichen außerhalb <normaler> Schulkarrieren durch erhöhte Qualitätsstandards schwierig machte und eine institutionelle Anbindung berufsvorbereitender Maßnahmen an das System der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe ... nicht vorsah» (Kutscha 2004, S. 165). In den 1970er Jahren folgten berufsbildungspolitische und -pädagogische Empfehlungen zur vollzeitschulischen Betreuung der auf dem Ausbildungsmarkt vernachlässigten Jugendlichen (vgl. Stomporowski 2007). Nach der Einführung des staatlichen Benachteiligtenprogramms 1980 etablierte sich in den Folgejahren ein «Maßnahmedschungel», der erst in den letzten Jahren zu einer Neuorganisation der Förderlandschaft führte, in dessen Zusammenhang zunehmend auch der Begriff des Übergangssystems kursierte.

Zu den wichtigsten Maßnahmen im Übergangssystem gehören: das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), durch das ein Nachholen des Hauptschulabschlusses ermöglicht wird; das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), das als erstes Jahr auf die duale Ausbildung anerkannt werden kann; Maßnahmen in Berufsfachschulen ohne beruflichen Abschluss, die das Nachholen schulischer Abschlüsse ermöglichen; betriebliche Einstiegsqualifizierungen (EQJ) und betriebliche Praktika, durch die Betriebe die Möglichkeit bekommen sollen, potenzielle Auszubildende kennenzulernen. Einen besonders großen Anteil im Übergangssystem nehmen die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BA) ein. Solche Bildungsmaßnahmen werden zwar im Auftrag der BA, aber durch nichtstaatliche Bildungsträger durchgeführt. In vielen

Bundesländern sind diese Maßnahmen aber auch in den berufsbildenden Schulen verankert (vgl. Pätzold/Busian/Burg 2007, S. 247 ff.).

Gemeinsam ist allen Maßnahmen, dass sie zu keinem qualifizierten beruflichen Abschluss führen, sondern lediglich eine berufliche Vorbereitung, Grundbildung oder Teilqualifizierung vermitteln (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 81 ff.).

Auch wenn systematische Längsschnittevaluationen zur Wirksamkeit von solchen Maßnahmen fehlen, bestätigen einzelne Untersuchungen, dass es sich «beim Übergangssystem weniger um eine <Vorbereitung> auf eine voll qualifizierende (insbesondere duale) Ausbildung, sondern überwiegend um den Einstieg in eine Phase der Unsicherheit, die oft von <Maßnahmekarrieren> geprägt ist» (Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 51), handelt.

4. Selbstverständnis und Aufgaben der universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Als universitäres Fachgebiet ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik für die Theoriebildung und Forschung sowie für die akademische Ausbildung von in der Berufsbildung tätigen Personen zuständig. In Deutschland existieren zurzeit 45 universitäre Standorte, an denen die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit unterschiedlichen Schwerpunkten in Forschung und Lehre etabliert ist.

Als Gewerbeschul- und Handelsschulpädagogik hat sie sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit in diesen Teilbereichen unterschiedlicher Intensität und Kontinuität ausdifferenziert. Anstöße hierfür waren der Ausbau des Berufs- und Fachschulwesens, die Ausbildung von Berufsschullehrern in eigenständigen Berufspädagogischen Instituten (Gewerbelehrerbildung) und an wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulen (Handelslehrerbildung). All dies führte zu der Forderung nach einer Berufsschulpädagogik als Spezialgebiet der Pädagogik. Die Entstehungsphase der Berufs- und Wirtschaftspädagogik war zunächst durch die klassische Berufsbildungstheorie geprägt, die in den 1920er Jahren – zumindest in den Versionen von Georg Kerschensteiner und Eduard

Spranger – kulturphilosophisch, arbeitsweltfern und strukturkonservativ orientiert war (vgl. Stratmann 1999). Bis in die bundesdeutsche Nachkriegszeit hinein werden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ideologische bzw. soziale Verhältnisse rechtfertigende Züge nachgesagt (vgl. Stütz 1970). Dies brachte sie in den 1950er Jahren zunächst in eine «wissenschaftliche Isolation» (Lisop 1976, S. 43), die in den 1960er Jahren zu einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit ihren Aufgaben und ihrem wissenschaftlichen Standort führte. Konsens bestand von nun an darin, dass es sich bei der Berufs- und Wirtschaftspädagogik um eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin zu handeln habe, deren Hauptaufgabe darin bestehen sollte, ausgehend von erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Standards integrative und interdisziplinäre Forschung und Lehrerbildung für die Berufsbildung zu betreiben. Aber ähnlich wie die Berufsbildung selber, die zwischen dem Beschäftigungssystem und dem Bildungssystem hin und her laviert, ist auch die Disziplin in ihrer Forschung mit diesem Vermittlungsproblem konfrontiert (vgl. Arnold/Lipsmeier 2006; Rauner 2006). In der Lehrerbildung arrangiert sie die erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Anforderungen mit denen der berufsfeldspezifischen Fachwissenschaften, in denen Teile der Lehrerbildung stattfinden.

Dies führt dazu, dass chronisch ein Bedarf an disziplinärer Selbstvergewisserung besteht und eine Besinnung auf die erziehungswissenschaftliche Zugehörigkeit notwendig wird, damit sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bei ihren Überlegungen, Auseinandersetzungen und Vorhaben auf einen identitätsbildenden Ausgangspunkt beziehen kann.

Ausgangspunkt der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Forschung und Lehre ist der Jugendliche mit seinen Entwicklungsmöglichkeiten und -bedingungen im Übergangs-/Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem mit dem Ziel der pädagogischen Unterstützung seiner beruflichen Selbstverwirklichung, sozialen Integration und Teilhabe.

Von diesem Standpunkt aus sind die berufsbildungspolitischen und berufs- und wirtschaftspädagogischen Dauerthemen wie Kohärenz innerhalb des Berufsbildungssystems, Durchlässigkeit zwischen einzelnen Berufsbildungsstufen, Gleichwertigkeit von allgemeinen und berufli-

chen Bildungsabschlüssen und neuerdings die internationale Anerkennung von Abschlüssen im Kontext der Europäisierung der Berufsbildung zu behandeln.

3.4 Heil- und Sonderpädagogik

Das Arbeitsfeld der Heil- und Sonderpädagogik ist in Bewegung geraten. Neben den unübersehbaren inklusiven Tendenzen in zahlreichen Förderangeboten, die auf einer gemeinsamen Förderung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit unterschiedlichen Bedürfnissen basieren, hat der Sektor der Aufgaben von Heil- und Sonderpädagoginnen bzw. -pädagogen außerhalb von Schule und Unterricht deutlich zugenommen. Auch die Doppelbezeichnung der Disziplin – Heil- *und* Sonderpädagogik – reflektiert dieses geteilte Arbeitsfeld: Während im schulischen Bereich in der Regel von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen die Rede ist, hat sich im außerschulischen Bereich die Bezeichnung Heilpädagoge, Heilpädagogin durchgesetzt. Beide Berufsgruppen werden nach wie vor durch unterschiedliche Berufsverbände repräsentiert: Verband der Sonderpädagogik e. V. (vds), Berufsverband der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen e. V. (BHP).

Konstitutiv für die Heil- und Sonderpädagogik ist weniger die Behinderung als vielmehr der sonderpädagogische Förderbedarf, wie ihn die Kultusministerkonferenz in ihren «Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung ...» von 1994 (vgl. Drave/Rumpler/Wachtel 2000) zum Ausdruck gebracht hat. Die Bezeichnung «sonderpädagogischer Förderbedarf» wird vom international Sprachgebrauch *special educational needs* (spezielle Erziehungs- bzw. Bildungsbedürfnisse) hergeleitet. Eine Heil- und Sonderpädagogik, wie sie seit Beginn der 1990er Jahre auf der Ebene des Arbeitsfeldes wie auch im Bereich der Handlungskonzepte und Theoriemodelle entwickelt wird, kann vor diesem Hintergrund gegenwärtig als *special needs education*, als Pädagogik für besondere Bedürfnisse entfaltet werden. Wie notwendig eine solche Pädagogik im allgemeinen Bildungs- und Erziehungssystem derzeit ist, haben die PISA-Studien gezeigt, nach denen bis zu 25 Prozent der 15-jährigen zur Risikogruppe derjenigen zählen, die Probleme mit den basalen schulischen Kompetenzbereichen haben (von Stechow/Hofmann 2006).

Die professionelle Kompetenz für eine berufliche Tätigkeit im heil- und sonderpädagogischen Arbeitsfeld außerhalb von Schule und Unterricht wurde bislang in Diplom- und Masterstudiengängen bzw. in Fachhochschulstudiengängen oder an Fachschulen erworben. Zukünftig treten auf universitärer Ebene sowohl konsekutive BA-/MA-Studiengänge als auch Nebenfachangebote und MA-Module an deren Stelle. Im Folgenden wird versucht, vor dem Hintergrund einer äußerst heterogenen Situation bei der Entwicklung neuer internationalisierter Studiengänge in der Heil- und Sonderpädagogik bezogen auf den deutschsprachigen Raum die inhaltlichen Schwerpunkte eines MA-Moduls «Heil- und Sonderpädagogik» systematisch zu beschreiben. Dabei stehen Überlegungen zur Bestimmung der Zielgruppe heil- und sonderpädagogischer Förderung am Anfang (Kap. 1). Darauf aufbauend wird nach den Organisationsformen (Kap. 2) und nach den Handlungskonzepten (Kap. 3) gefragt. Eingerahmt wird dieser konsequente Arbeitsfeldbezug durch Überlegungen zu den wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundlagen der Heil- und Sonderpädagogik (Kap. 4). Im Ergebnis soll über diesen Weg der Kern des heil- und sonderpädagogischen Kompetenzprofils herausgearbeitet werden.

1. Klientel einer modernen Heil- und Sonderpädagogik

Laut «Bericht der Bundesregierung zur Lage der Behinderten und zur Entwicklung der Rehabilitation» (vgl. Bundesregierung 2004) gab es im Referenzjahr 2003 insgesamt annähernd 6,639 Millionen Menschen mit Behinderungen (etwa 8 % der Wohnbevölkerung). Die Aufteilung nach Altersgruppen und Geschlecht zeigen die Daten in der Tabelle auf der nächsten Seite.

Mehr als die Hälfte der Gesamtgruppe der Schwerbehinderten ist über 60 Jahre alt. Männer sind etwas häufiger als Frauen betroffen. Die Kinder und Jugendlichen mit schweren Behinderungen im Alter bis 18 Jahren als traditionelle Zielgruppe der Heil- und Sonderpädagogik bilden also mit 164 456 Personen nur eine vergleichsweise kleine Teilgruppe (etwa 2,5 %) der Gesamtpopulation, wobei unter dem Aspekt der Präven-

Menschen mit Behinderungen in der BRD (Stichtag: 31. 12. 2003)

Alter von ... bis unter ... Jahren	männlich	weiblich	insgesamt
unter 4	8622	6654	15 276
4–6	8615	6270	14 885
6–15	54 778	39 046	93 824
15–18	23 491	16 980	40 471
18–25	61 790	44 419	106 209
25–35	117 902	92 504	210 406
35–45	257 888	218 604	476 492
45–55	408 548	361 968	770 516
55–60	318 437	249 888	568 325
60–62	187 735	132 249	319 984
62–65	362 644	234 308	596 952
65 und mehr	1 674 891	1 750 661	3 425 552
insgesamt	3 485 341	3 153 551	6 638 892

Quelle: Bundesregierung 2004

Die Daten beruhen auf den Angaben der Versorgungsämter, die in der Regel alle fünf Jahre erneuert werden und sich auf den Personenkreis mit Schwerbehindertenausweis beziehen. Kinder und Jugendliche mit Lernbehinderungen, Sprachbehinderungen und Verhaltensstörungen sind hier deshalb möglicherweise gar nicht oder nur zum Teil erfasst.

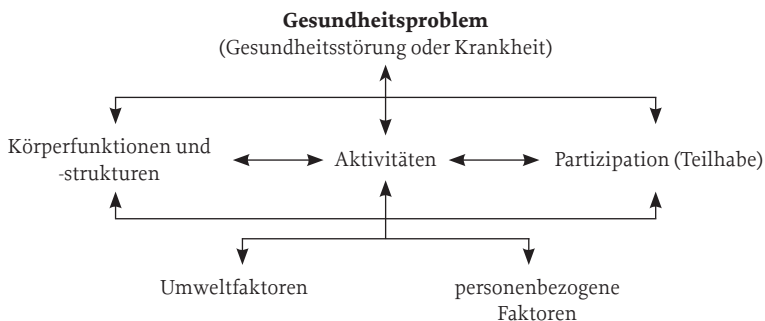
tion dieser Gruppe ohne Zweifel eine besondere Bedeutung zukommt. Gleichzeitig wird deutlich, dass der Heil- und Sonderpädagogik (bzw. dann Sonderandragogik, -geragogik/-gerontagogik) mit der wachsenden Zahl von Menschen mit Behinderungen im Alter ein beträchtlich ausgeweitetes Arbeitsfeld offensteht.

Ging die traditionelle Heil- und Sonderpädagogik noch von der Behinderung als Konstitutivum aus (vgl. Bach 1999; Bleidick 1999), so wird inzwischen mannigfaltige Kritik an der darin enthaltenen defizit-orientierten Anthropologie sowie der damit verbundenen Bevorzugung

des besonderen Förderorts für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderung geäußert. Erkenntnisse der modernen Lern- und Entwicklungspsychologie (vgl. Bundschuh 2002) und praktische Erfahrungen aus der Behindertenbewegung lassen es zweifelhaft erscheinen, einen Menschen auf seine «Behinderung» zu reduzieren. Allerdings ist nach wie vor häufig die Anerkennung des Behindertenstatus zugleich Voraussetzung für die Gewährung von Unterstützungsleistungen und die Sicherstellung von Ressourcen für heil- und sonderpädagogische Förderangebote (*Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma*).

Bestätigt wird diese Entwicklung auch durch den neuen Klassifikationsansatz der Weltgesundheitsorganisation (WHO 1998), in der nicht mehr wie in der *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH 1980) zwischen *impairment* (Schädigung), *disability* (Beeinträchtigung) und *handicap* (Behinderung) unterschieden wird. Im Gegensatz zu dieser individualistischen, noch sehr medizinisch bestimmten Begriffsklassifikation zur Behinderung wird in der *International Classification of Functionality* (ICF 1997) die gesamte Lebenssituation von Menschen mit Schädigungen einschließlich ihrer Entwicklungsmöglichkeiten und Teilhabechancen als Grundlage für die begriffliche Klassifikation einbezogen.

International Classification of Functionality (ICF)



Heil- und Sonderpädagoginnen bzw. -pädagogen sollten von daher nicht nur die Körperfunktionen und -strukturen sowie die personenbezoge-

nen Faktoren als Grundlage für Förder- und Hilfsangebote heranziehen. Die Veränderung von Umweltfaktoren sowie die Verbesserung der Teilhabechancen zählen ebenso zu den Koordinaten der Förder- und Hilfeplanung. Für die Heil- und Sonderpädagogik bedeutet dies, dass sie durchweg dem *Prinzip der Subsidiarität* unterliegt, also letztlich «Hilfe zur Selbsthilfe» leistet.

Damit ist zugleich ein Bedeutungswandel im Behinderungsbegriff zu verzeichnen. Während ursprünglich vor allem die individuellen Defizite im medizinisch-somatischen Sinn als Schädigungen (z. B. im sensorischen Bereich des Sehens, Hörens und der Bewegung) mit der Behinderung gleichgesetzt wurden, liegt nunmehr das Augenmerk auf den sozialen Folgen dieser Schädigungen, die sich im Sinne gesellschaftlicher Aussonderung und Isolation manifestieren. Dieses sozialwissenschaftliche Verständnis von Behinderung impliziert die Erkenntnis, dass in modernen Gesellschaften behindernde soziale Prozesse nach wie vor zur gesellschaftlichen Realität zählen.

Wie in der Tradition der *kategorialen Heil- und Sonderpädagogik*, die streng zwischen verschiedenen Behinderungsarten (z. B. Lernbehinderungen, Sprachbehinderungen, Körperbehinderungen, Sehbehinderungen, Hörbehinderungen, geistigen Behinderungen usw.) unterschied (vgl. Biermann/Goetze 2005), wird auch in der modernen Sonderpädagogik nach unterschiedlichen Förderschwerpunkten differenziert (vgl. Drave/Rumpler/Wachtel 2000). Sonderpädagogischer Förderbedarf kann demnach bestehen in den Förderschwerpunkten

- Lernen,
- Sprache,
- emotionale und soziale Entwicklung,
- geistige Entwicklung,
- körperliche und motorische Entwicklung,
- Hören und
- Sehen.¹

Hinzu treten das Phänomen «Autismus» sowie die «langfristigen Erkrankungen», die jeweils spezifische Förderarrangements erfordern. Wie sehr diese Förderschwerpunkte auch den traditionellen Behinderungsarten ähneln, so wenig haben sie doch in der heil- und sonderpädagogi-

schen Förderpraxis mit dem ursprünglichen System gemein. Insbesondere den Schwerpunkten «Lernen», «Sprache» sowie «emotionale und soziale Entwicklung» können keineswegs eindeutig getrennte Gruppen von Kindern und Jugendlichen zugeordnet werden.

Gegenwärtig verstärken sich deshalb auch die Tendenzen zu einer *crosskategorialen Sonderpädagogik*, in der die gemeinsamen Basiskompetenzen von Heil- und Sonderpädagoginnen bzw. -pädagogen bezogen auf die grundlegenden Organisationsformen und Handlungskonzepte im Mittelpunkt stehen. Diese heil- und sonderpädagogischen Kompetenzen entwickeln sich über neue Praxisanforderungen quer zu den alltäglichen Aufgaben in den verschiedenen Förderschwerpunkten.

Unter dem Eindruck der internationalen Entwicklung hin zu einer *inclusive education*, wie sie in der Erklärung von Salamanca im Jahre 1994 proklamiert wurde (vgl. Österreichische UNESCO-Kommission 1994), verstärkt sich zusätzlich von Seiten der Betroffenen und ihrer Familien die Forderung nach einer *Dekategorisierung* in der Heil- und Sonderpädagogik (vgl. Benkmann 1994). Bereits die Einteilung von Kindern und Jugendlichen in unterschiedliche Gruppen (Behinderte und Nicht-behinderte, Förderbedürftige und Nicht-Förderbedürftige) leistet Ausgrenzungsprozessen Vorschub. Inklusive Förder- und Hilfsangebote erfordern allerdings auch derart weit entwickelte Qualitätsstandards, dass bislang nur ein äußerst geringer Anteil des Arbeitsfeldes der Heil- und Sonderpädagogik diesen Kriterien genügt. Damit ergibt sich hier erneut ein Widerspruch zwischen den hohen Qualitätsanforderungen für inklusive Angebote auf der einen und ihrer relativ geringen Anzahl auf der anderen Seite (*Qualitäts-Exklusivitäts-Dilemma*).

2. Organisationsformen der Heil- und Sonderpädagogik

Heil- und sonderpädagogische Organisationsformen haben sich historisch betrachtet begleitend zum Lebenslauf von Menschen mit Förderbedarf ausgebildet und weiter ausdifferenziert. Dabei stand bis in die 1920er Jahre hinein zunächst die Gründung von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen im Vordergrund, in denen die Teilhabe dieser

Kinder und Jugendlichen an Bildungsangeboten sichergestellt wurde (vgl. Möckel 1988). Erst später traten präventive, integrative und rehabilitative Angebote hinzu. Prävention, Integration und Rehabilitation stellen im Rückblick auf die Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik die zentralen Schwerpunkte der Entwicklung professioneller Hilfen für Menschen mit Förderbedarf dar, wobei im Weiteren die Schulen (Sonder- bzw. Förderschulen) nur am Rande erwähnt werden.

2.1 Prävention und Frühförderung

Die Bedeutung der Prävention (von lat. *praeventio* = das Zuvorkommen) ist in der Heil- und Sonderpädagogik in jüngster Zeit stark gewachsen (vgl. Sander 2007). Während sich die Maßnahmen der *primären Prävention* noch an alle Kinder richten und den Versuch beinhalten, bereits die Entstehung von Entwicklungsrisiken zu verhindern, richtet sich die *sekundäre Prävention* auf die rechtzeitige Erkennung von Lern- und Entwicklungsproblemen und darauf abgestimmte Interventionsansätze zur Reduzierung der Risiken. Aber nach der Entstehung von umfassenden Lern- und Entwicklungsproblemen besteht ebenfalls noch die Aufgabe der *tertiären Prävention*, deren Maßnahmen verhindern sollen, dass weitere Probleme hinzukommen. Auch Sondereinrichtungen wie Sonderkindergärten (bzw. Heilpädagogische Tageseinrichtungen, HPT) und Sonderschulen (bzw. Förderschulen oder Förderzentren) übernehmen deshalb Aufgaben der Prävention.

Demgegenüber bezieht sich die *Frühförderung* (vgl. Thurmair/Naggl 2000) auf die Altersgruppe der bis Sechsjährigen und umfasst eine Vielzahl von medizinischen, pädagogischen und psychologischen Hilfen zur Unterstützung und Begleitung von Kindern mit Entwicklungsproblemen und deren Eltern. Frühfördernde bieten insbesondere diagnostische und fördernde Unterstützung bei aufgetretenen Entwicklungsproblemen an. Diese Maßnahmen werden, ausgehend von den Frühförderstellen und in Kooperation mit den Sozialpädiatrischen Zentren (SPZ), sowohl in der *stationären* Form (in der Frühförderstelle) als auch in der *ambulant* Form (in der Familie oder in den Kindertageseinrichtungen) realisiert. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wandelte sich ausgehend von einem

Laien-Modell, in dem die Eltern im Wesentlichen als nichtkompetente Adressaten eines Förderangebots angesehen wurden, hin zu einem *Ko-Therapeuten-Modell*, bei dem die Eltern umfassend in die Therapie- und Förderangebote einbezogen wurden. Gerade die umfassende Beteiligung an der Frühförderung erwies sich allerdings nicht immer als kompatibel mit der Elternrolle und wurde von ihnen mehr und mehr abgelehnt. Die Zusammenarbeit zwischen Familie und Frühförderung sollte vielmehr auf der Einbeziehung der je spezifischen Kompetenzen aller Beteiligten beruhen (*Kooperationsmodell*). Im System der Prävention ist die Frühförderung hauptsächlich auf der sekundären Ebene (Diagnose und Förderung bei Entwicklungsrisiken) und der tertiären Ebenen (Verhinderung der Ausweitung von eingetretenen Behinderungen) zu verorten.

2.2 Integration und Inklusion

Da Behinderungen stets mit sozialen Ausgrenzungen verbunden sind, wird die Aufgabe der sozialen Teilhabe für die Heil- und Sonderpädagogik zentral. Mit *Integration* (von lat. *integratio* = Wiederherstellung eines Ganzen) ist im erziehungswissenschaftlichen Sinn ein Kooperationsprozess gemeint, bei dem alle Beteiligten auf der Basis ihrer Fähigkeiten an einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten (vgl. Feuer 1995). Integrative Bildungs- und Erziehungsangebote haben sich im bundesdeutschen Sprachraum ausgehend von Kindertageseinrichtungen über Schulen bis zur Berufstätigkeit entwickelt. Neben den zusätzlichen diagnostischen und therapeutischen Maßnahmen der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in integrativen Kindertageseinrichtungen sind die Prozesse des Voneinander-Lernens in der *Peergroup* von entscheidender Bedeutung. Die nachweisbar hohe Qualität dieser integrativen Angebote in Kindertageseinrichtungen (vgl. Heimlich/Behr 2005) dürfte zugleich eine gute Voraussetzung für die primäre Prävention von Entwicklungsproblemen bei allen Kindern darstellen.

Im schulischen Bereich wurde die integrative Entwicklung als Alternative zum differenziert ausgebauten System der Förderschulen für alle Behinderungsarten vor allem im Primarbereich, in geringerem Umfang auch im Sekundarbereich (z. B. von Gesamtschulen und Reformschulen)

durch den Gemeinsamen Unterricht fortgesetzt (vgl. Heimlich 2003, S. 45 ff.).

Zum Problem gerät nach der Absolvierung der integrativen Bildungsgänge allerdings die *berufliche Integration*. Im bundesdeutschen Sprachraum wird diese Aufgabe traditionell über den *indirekten Weg* angegangen. Zunächst erfolgt eine möglichst weitgehende Qualifikation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Vorbereitung auf die Berufstätigkeit, bevor ein passender Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz gesucht wird. Eine Fülle an Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) bis hin zur Konzentration dieser Maßnahmen in überregionalen *Berufsbildungswerken* sollen zu diesem Ziel beitragen. Für Jugendliche und junge Erwachsene mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wird in der Tradition der Sondereinrichtungen die «Werkstatt für behinderte Menschen (WfB)» vorgehalten, in der spezifisch gestaltete Arbeitsplätze und entsprechend individuell abgestimmte Arbeitsprozesse ebenfalls einen Zugang zu sinnvollen Arbeitstätigkeiten ermöglichen sollen. Kritisiert wird an den Werkstätten von den Betroffenen allerdings, dass die Entlohnung für ein selbstbestimmtes Leben nicht ausreiche und eine Eingliederung in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt in der Regel nicht mehr angestrebt werde.

Eine Alternative zum System der indirekten beruflichen Integration ist die *unterstützte Beschäftigung* (*supported employment*) aus Nordamerika. Auf der Basis eines individuellen Fähigkeitsprofils wird hier zunächst ein geeigneter Arbeitsplatz für den Menschen mit Behinderung gesucht, um dann die Qualifizierungsmaßnahme – gleichsam als *training on the job* – direkt an diesem Arbeitsplatz zu realisieren. Unterstützt wird dieser *direkte Weg* der beruflichen Integration durch Arbeitsassistenten (*job coaches*), die besonders in der Anfangsphase als Trainerinnen oder Trainer aktiv eingebunden sind. Die positiven Erfahrungen mit diesen Integrationsangeboten sind im Jahre 2001 in das Sozialgesetzbuch IX (SGB IX) eingeflossen, in dem über die Finanzierung der Arbeitsassistenzen hinaus eine Fülle von Integrationsmaßnahmen gesetzlich abgesichert wurde (Integrationsfachdienste, Integrationsprojekte, Integrationsämter; vgl. Heimlich 2003, S. 73 ff.).

Zukunftsperspektiven ergeben sich derzeit mit dem weiterführen-

den Konzept der Inklusion (von lat. *inclusio* = Enthaltensein, Einschluss). *Inclusive education* enthält auf Ebene der Zielsetzung die Vorstellung von Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, die von vornherein auf jegliche Formen von Aussonderung verzichten. Heterogenität wird in diesen Einrichtungen als Bereicherung der pädagogischen Arbeit ausdrücklich willkommen geheißen (vgl. Hinz 2002; Sander/Schnell 2004). Sonderpädagogische Förderangebote sollen hier nicht mehr einzelnen Kindern, sondern vielmehr der Institution als System zugeordnet werden, um bei der Bewältigung von Heterogenität entsprechende Hilfen zur Verfügung zu stellen.

2.3 Rehabilitation und gesellschaftliche Teilhabe

Sonderpädagogische Förderung erhält immer dann rehabilitativen Charakter, wenn sie auf die Wiedereingliederung eines Menschen mit einer Behinderung in das berufliche und gesellschaftliche Leben abzielt (von lat. *rehabilitatio* = Wiedereingliederung). Maßnahmen der Rehabilitation werden z. B. auch bei Unfallopfern notwendig, wenn die Betroffenen ihren Beruf nicht mehr ausüben können oder aufgrund von körperlichen u. a. Schädigungen auch alltägliche Aktivitäten neu erlernen müssen. Gerade die überregionalen *Berufsförderungswerke* sind auf die Wiedereingliederung von Erwachsenen mit Behinderung spezialisiert. Darüber hinaus beinhaltet Rehabilitation die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und steht insoweit der Integration nahe (vgl. Baudisch/Schulze/Wüllenweber 2004, S. 9 f.).

Maßnahmen zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe durchdringen gegenwärtig weitere Bereiche der Lebenssituation von Menschen mit Behinderung in der Freizeit (z. B. als integrative Jugendarbeit), bei der Weiterbildung oder im Wohnbereich. Als Alternative zu den Wohnheimen für Menschen mit Behinderung entstehen Wohngruppen oder betreute Wohnprojekte, in denen mit Unterstützung von heilpädagogischen Fachkräften selbstbestimmte Formen der persönlichen Lebensführung erprobt werden. Für Menschen mit dem Förderschwerpunkt «körperliche und motorische Entwicklung» sind barrierefreie Wohnungen von entscheidender Bedeutung, auch wenn hier – trotz gesetzlicher Vor-

gaben und DIN-Vorschriften – bislang nur ein unzureichendes Wohnangebot zur Verfügung steht (vgl. Heimlich 2003, S. 79 ff.).

Mit dem Bundesgleichstellungsgesetz (BGG) von 2002 und den darauffolgenden Ländergleichstellungsgesetzen ist gerade die gesellschaftliche Integration von Menschen mit Behinderung stärker in das Bewusstsein der Öffentlichkeit gerückt. Seit 1994 heißt es im Grundgesetz (GG) der BRD in Art. 3, Abs. 3: «Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.»

Die darauf beruhenden Gleichstellungsgesetze bieten seitdem eine rechtliche Grundlage für die Herstellung von Barrierefreiheit im öffentlichen Raum und für die Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabe. Als Leitperspektive wird in diesem Zusammenhang das selbstbestimmte Leben auch für Menschen mit Behinderungen eingefordert (*independent living*). Das *quality-of-life-Modell* (vgl. Beck 1994) trägt hier dazu bei, dass die gesamte Lebenssituation von Menschen mit Behinderung aus der Sicht der Betroffenen auf den Prüfstand gestellt wird und die subjektive Zufriedenheit mit den persönlichen Lebensumständen zum Maßstab der Hilfeplanung wird. Unterstützung erhielt diese Entwicklung durch das *Normalisierungsprinzip*, das im skandinavischen Raum als Leitkonzept für eine behindertengerechte Sozialpolitik entstanden ist und unter der Maxime «Ein Leben so normal wie möglich» aufzeigen konnte, wie wenig selbstverständlich viele Bestandteile einer modernen Lebensführung für Menschen mit Behinderung sind (vgl. Schildmann 1997; Thimm 1994).

3. Handlungskonzepte der Heil- und Sonderpädagogik

Angesichts der Expansion des heil- und sonderpädagogischen Arbeitsfeldes über die Lebensspanne stellt sich die Frage, inwieweit Heil- und Sonderpädagoginnen bzw. -pädagogen in diesen komplexen organisatorischen Feldern handlungsfähig werden können. Bildung und Erziehung sind dabei zweifellos ebenfalls grundlegende Handlungsdimensionen (vgl. Leonhardt/Wember 2003; Vernooij 2005). Ausgehend vom Konzept des sonderpädagogischen Förderbedarfs in der Heil- und Sonderpädago-

gik erhält der Begriff der sonderpädagogischen Förderung allerdings den Stellenwert einer Leitkategorie und führt so zu einer Reihe spezifischer Handlungsmuster.

3.1 Förderung

«Fördern» steht in der ursprünglichen Wortbedeutung (zum mhd. *vürdern*, ahd. *furdiren*) für «weiter nach vorn bringen» und meint im Gegensatz zum «hindern» inhaltlich so viel wie «in seiner Entfaltung unterstützen und verstärken». Dieses passive Begriffsverständnis, in neuerer Zeit im Sinne von «jemand oder etwas wird gefördert», steht einem heute in Vergessenheit geratenen aktiven Verständnis des Begriffs im Sinne von «sich selbst fördern» gegenüber. In Abgrenzung zur Begriffsverwendung im Bergbau oder im Transportwesen beinhaltet der heil- und sonderpädagogische Begriff der *Förderung* alle Maßnahmen zur Unterstützung und Begleitung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Lern- und Entwicklungsproblemen und Problemen in der gesellschaftlichen Teilhabe mit dem Ziel, ein selbstbestimmtes Leben in möglichst umfassender sozialer Integration zu ermöglichen. Die Inhalte der Förderung können sich unmittelbar auf die jeweiligen Problemschwerpunkte (z.B. Schulleistungsprobleme, Verhaltensprobleme, Sprachprobleme usw.) beziehen (*direkte Förderung*) oder eher deren Ursachen und Bedingungsfaktoren (z.B. im Bereich der Wahrnehmung, Motorik, Kognition, Sprache, soziale und emotionale Kompetenz, im Hören oder Sehen oder auch im sozialen Umfeld) zum Gegenstand haben (*indirekte Förderung*). In jedem Fall ist sonderpädagogische Förderung in diesem weiten Verständnis angewiesen auf diagnostische Informationen als Grundlage für eine gezielte Intervention, die wiederum in ihrer Effektivität regelmäßig evaluiert werden muss. *Diagnose*, *Intervention* und *Evaluation* sind demnach Teilbereiche der sonderpädagogischen Förderung. Hinzu treten häufig Beratungsgespräche begleitend zum Verlauf sonderpädagogischer Förderung (*Beratung*), gerade weil ein hoher Bedarf an Abstimmung zwischen verschiedenen Fachkräften und mit den Eltern bezogen auf die Realisierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs besteht. All diese Handlungsmuster stehen letztlich in einem spezifischen

Begründungszusammenhang, der je nach theoretischem Schwerpunkt unterschiedliche Akzentuierungen in der Gestaltung des Hilfeangebotes nach sich zieht (*Theoriemodelle*).

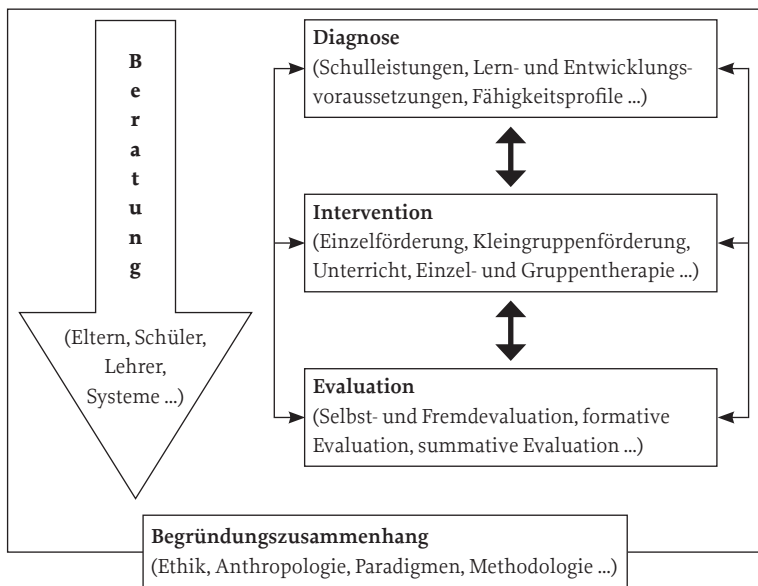
Diesem Verständnis von sonderpädagogischer Förderung im weiteren Sinn steht ein Sprachgebrauch im engeren Sinne gegenüber, der sich im hier vorgestellten Prozessmodell (vgl. Abb.) ausschließlich auf die Ebene der Intervention bezieht. Da diese jedoch stets diagnosegeleitet und evaluationsgestützt erfolgen sollte, greift dieser enge Begriff von sonderpädagogischer Förderung zu kurz.

3.2 Diagnose

Die Ausgangssituation sonderpädagogischer Förderung ist häufig durch eine unzureichende Informationsgrundlage gekennzeichnet. Eine umfassende sonderpädagogische Diagnostik (vgl. Bundschuh 2005) wird erforderlich, in der neben Anamnese und Vorgeschichte eigene Beobachtungen und explorative Gespräche sowie standardisierte förderdiagnostische Tests durchzuführen sind. In der Regel ist die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs an die Erstellung eines sonderpädagogischen Gutachtens gebunden, das in der Förderpraxis häufig bereits Hinweise auf die durchzuführende sonderpädagogische Förderung und Überlegungen zum geeigneten Förderort enthält (vgl. Heimlich/Lotter/März 2005).

3.3 Intervention

Eine qualitativ gute sonderpädagogische Intervention ist im Anschluss an die umfassende Förderdiagnostik auf eine entsprechende Förderplanung angewiesen (vgl. Heimlich/Lotter/März 2005). Dabei hat sich wiederum in der Förderpraxis gezeigt, dass jegliche sonderpädagogische Intervention letztlich von den vorhandenen Kompetenzen und dem jeweiligen individuellen Entwicklungsstand ausgehen sollte (vgl. Eggert 2007). Die Bandbreite möglicher Maßnahmen reicht in der Heil- und Sonderpädagogik von Interventionsansätzen zur Überwindung von Schulleistungsproblemen (z.B. Förderunterricht) bis hin zu gezielten



Maßnahmen der Sprachtherapie, der Verhaltensmodifikation, des kognitiven und sozialen Trainings sowie der psychomotorischen Übungsbehandlung usf. Dazu liegen erprobte und in ihrer Effektivität überprüfte Interventionsprogramme in einer großen Bandbreite vor (vgl. z. B. Lauth/Grünke/Brunstein 2004; Grohnfeldt 2007).

3.4 Evaluation

Auch sonderpädagogische Förderung ist in wachsendem Maß darauf angewiesen, die angestrebten Förderziele und die Effekte der durchgeführten Intervention methodisch kontrolliert zu überprüfen (vgl. den Beitrag von Klieme/Steinert in diesem Band). Dabei können neben dem gesamten förderdiagnostischen Instrumentarium (wie Beobachtung, Gespräch, Fehleranalyse, standardisierte Tests) auch dialogische Formen der Evaluation zum Einsatz kommen, in denen sich beispielsweise ein

Team von Fachkräften unterschiedlicher Profession über die Erfolge der heil- und sonderpädagogischen Intervention im Gespräch verständigt. Teamfallbesprechungen (z. B. videogestützt) sind häufig geeignet, einen Perspektivenwechsel in Bezug auf die Lern- und Entwicklungsprobleme eines Kindes in Gang zu setzen und die Interventionsplanung auf eine neue Grundlage zu stellen (vgl. Werning 2002).

3.5 Beratung

Mit der kollegialen Praxisberatung in einem Team von Fachkräften ist bereits ein weiteres Feld sonderpädagogischer Förderung angesprochen. Aufgrund der Vielzahl unterschiedlicher fachlicher Kompetenzen im sonderpädagogischen Arbeitsfeld und im Sinne einer kontinuierlichen Verbesserung des Kontakts mit Betroffenen und ihren Familien stehen Heil- und Sonderpädagoginnen bzw. -pädagogen immer wieder vor der Aufgabe, komplexe kommunikative Situationen zu gestalten. Beratungsgespräche zählen deshalb seit geraumer Zeit zu einem sonderpädagogischen Förderangebot, das auf dem «Dialogkonsens» mit den Betroffenen beruht und darauf abzielt, deren Selbstgestaltungskräfte zu aktivieren, wie es im kooperativen Beratungskonzept besonders betont wird (vgl. Mutzeck 2002).

3.6 Organisation und Vernetzung

Das traditionelle Angebot an sonderpädagogischer Förderung war an den besonderen Förderort gebunden (z. B. Heilpädagogische Tagesstätte, Sonder- bzw. Förderschule, Werkstatt für behinderte Menschen, Wohnheim usw.). Mit der Verstärkung der integrativen Förderangebote in allgemeinen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen sowie der Unterstützung bei der Sicherstellung der gesellschaftlichen Teilhabe sind Heil- und Sonderpädagoginnen bzw. -pädagogen aber nicht mehr nur für die Förderangebote in den Sondereinrichtungen verantwortlich. Sie übernehmen darüber hinaus auch die Verantwortung für die Sicherstellung der sonderpädagogischen Förderangebote in einer Region bzw. einem Stadtteil oder Quartier (vgl. Heimlich 1999). Damit einher gehen

die Notwendigkeit der Gestaltung angemessener Förderorte und die Entwicklung von *settings* (vgl. Heimlich 2007a), in denen die sonderpädagogische Förderung auch außerhalb der Sondereinrichtungen in qualitativ guter Weise angeboten werden kann. Heil- und Sonderpädagoginnen bzw. -pädagogen sollten deshalb in der Lage sein, sonderpädagogische Förderung mit anderen Hilfeangeboten in einer Region zu einem Fördernetzwerk zu verknüpfen.

3.7 Kooperation

In diesen regionalen Fördernetzwerken gibt es vielfältige Anlässe der Zusammenarbeit in interdisziplinären Teams. Kooperation sollte in der Förderpraxis stets von der gegenseitigen Anerkennung der spezifischen Kompetenz aller Beteiligten getragen sein (vgl. Heimlich/Jacobs 2007). Dabei entstehende Kooperationsprobleme können sowohl auf einer Sachebene (z. B. unterschiedliche konzeptionelle Vorstellungen zur sonderpädagogischen Förderung) als auch auf der sozialen Ebene (z. B. mangelnde Absprachen in Bezug auf die Arbeitsteilung bei der Gestaltung der sonderpädagogischen Förderung) und auf der personalen Ebene (z. B. Schwierigkeiten im Umgang mit gegenseitiger Offenheit und Transparenz in Bezug auf die Praxis der sonderpädagogischen Förderung) auftreten (vgl. Haeberlin u. a. 1992). Interdisziplinäre Teams erweisen sich aber auch als Form der Unterstützung bei der Bewältigung der hohen beruflichen Belastungen in der heil- und sonderpädagogischen Förderpraxis (Gefahr des *burnout*; vgl. Schmid 2003).

3.8 Assistenz

Bei Erwachsenen und alten Menschen mit Behinderung wandeln sich die sonderpädagogischen Förderangebote hin zu mehr begleitenden Strukturen. Mit Assistenz (z. B. Arbeits- und Wohnassistenz bzw. Alltagsbegleitung) werden solche Unterstützungsangebote für Menschen mit Behinderung bezeichnet, die gleichsam in Halbdistanz zur Verfügung stehen, bei Bedarf angefordert werden, aber letztlich von der «Regie» der Betroffenen abhängig bleiben. Dies führt gegenwärtig sogar bis zum

sogenannten Arbeitgebermodell, in dem Menschen mit Behinderung Leistungen der Eingliederungshilfe als persönliches Budget zugeteilt bekommen und selbst als Arbeitgeber für Assistentinnen und Assistenten fungieren können. Unter dem Eindruck des *empowerment*-Konzeptes aus Nordamerika wurde die Erfahrung gemacht, dass mit assistierenden Unterstützungsstrukturen eher ein selbstbestimmtes Leben möglich ist (vgl. Theunissen/Plaute 2002).

4. Wissenschaftstheoretische und methodologische Grundlagen moderner Heil- und Sonderpädagogik

Ein erziehungswissenschaftliches Studium der Heil- und Sonderpädagogik zielt nicht nur auf den Erwerb von professionellen Handlungskompetenzen ab, sondern ebenso auf die damit einhergehenden Reflexionsaufgaben. Erforderlich ist etwa die Fähigkeit, erprobte Handlungskonzepte und Organisationsformen kritisch zu betrachten, sich neues Wissen anzueignen und die eigene Förderpraxis wieder neu auszurichten bzw. weiterzuentwickeln. Dazu zählen ebenso die fortlaufende Auseinandersetzung mit neuen Ergebnissen der empirischen Forschung und deren kritische Einbeziehung in die eigene Berufspraxis. Auf dieser metatheoretischen Ebene einer modernen Heil- und Sonderpädagogik können mehrere grundlegende Theorieansätze unterschieden werden.

4.1 Systemtheoretischer Ansatz

Die Heil- und Sonderpädagogik als System zu betrachten, rückt die Geschichte ihrer spezifischen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen sowie weiterer Organisationsformen in das Blickfeld (vgl. Speck 2003). Die neuere Systemtheorie im Anschluss an Niklas Luhmann (1927–1998) konnte zeigen, dass Bildungs- und Erziehungsinstitutionen Ausdruck der funktionalen Differenzierung eines gesellschaftlichen Teilsystems sind. Sondereinrichtungen erscheinen auf den ersten Blick als notwendige Folge von Entwicklungstendenzen im Bildungs- und Erziehungssystem, das im Sinne der Komplexitätsreduktion ständig weitere Teilsysteme

ausgliedert. Vor dem Hintergrund von Schulklassen mit 100 und mehr Schülerinnen und Schülern im 19. Jahrhundert wird beispielsweise die Entstehung der ersten «Hilfsschulklassen» mit geringer Schülerzahl und reduzierten Lehrplananforderungen durchaus plausibel. Die Systemtheorie ist allerdings auch hervorragend geeignet, die «unbeabsichtigten Nebenwirkungen» von Sondereinrichtungen als nichtintendierte Folgen der Gründung von eigenständigen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen (wie Aussonderung und soziale Isolation) aufzuzeigen. Insofern ließ auch die Gegenbewegung zu den Sondereinrichtungen nicht lange auf sich warten und führt gegenwärtig (in der Sprache der Systemtheorie) zu einem «Wiedereintritt der Differenz» (*re-entry*) beispielsweise in den Allgemeinen Schulen (vgl. Heimlich 1999). Damit erhöht sich angesichts einer steigenden Zahl von Kindern und Jugendlichen mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen wiederum die Problemlösungskompetenz in diesem Teilsystem.

4.2 Materialistischer Ansatz

Verantwortlich für die gesellschaftliche Verortung des Systems Heil- und Sonderpädagogik sind insbesondere Vertreter einer materialistischen «Behindertenpädagogik» (vgl. Jantzen 2007). Beeinflusst von der russischen Tätigkeitspsychologie im Anschluss an Lev S. Vygotskij (1896–1943) weisen materialistisch orientierte Heil- und Sonderpädagoginnen bzw. -pädagogen seit den 1970er Jahren darauf hin, dass Behinderungen auch Ausdruck des Entwicklungsstandes moderner Gesellschaften sind. Menschen mit Behinderungen werden immer wieder von der Aneignung der Kultur einer Gesellschaft ausgeschlossen und damit sozial isoliert. Gleichzeitig ist der Heil- und Sonderpädagogik damit die Integrationsaufgabe gestellt. Die Behinderung ist Ausdruck einer sozialen Randständigkeit, die es durch entsprechende heil- und sonderpädagogische Angebote zu überwinden gilt. Dabei wird insbesondere von der grundlegenden Fähigkeit zur tätigen Gestaltung der eigenen Lebensumstände ausgegangen, auf welchem Entwicklungsniveau das auch immer realisiert werden kann.

4.3 Interaktionistischer Ansatz

Ausgehend von einer sozialwissenschaftlichen Wende in der Heil- und Sonderpädagogik wurde ebenfalls der symbolische Interaktionismus im Anschluss an George Herbert Mead (1863–1931) in umfassender Weise rezipiert. Besonders die Untersuchungen zu den Folgen von Etikettierung und Stigmatisierung wurden auf die Lebenssituation von Menschen mit Behinderung und die eigenständigen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen sowie deren gesellschaftliche Wirkungen übertragen (*labeling approach*; vgl. Cloerkes 1997). Sowohl der Behinderungsbegriff als auch die Sondereinrichtungen sind aus interaktionistischer Sicht auf den Prüfstand gestellt worden. Behinderung wird hier als «beschädigte Identität» sichtbar und in ihren Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung untersucht. Insofern hat sich dieses Theoriemodell besonders im Bereich der integrativen Pädagogik ausgewirkt (vgl. Eberwein 1999). Für die Förderpraxis sind vor allem die interaktionspädagogischen Konzepte bedeutsam geworden, in denen soziale Kompetenzen und die interaktive Dimension der sonderpädagogischen Förderung betont werden (vgl. Schmetz 1986).

4.4 Ökologischer Ansatz

Die Bedeutung des Umfeldes für die Entstehung von Behinderungen wird im ökologischen Theoriemodell differenziert herausgearbeitet. Auf der Basis des Umweltschachtelmodells von Urie Bronfenbrenner (1917–2005) kann Behinderung als «gestörte Integration in das Umfeldsystem» definiert werden (vgl. Sander 1985). Behindernde Prozesse können in dieser Sichtweise eben nicht nur im Nahbereich des Mikrosystems mit den unmittelbaren Bezugspersonen z.B. in der Familie auftreten. Behinderungen gehen ebenfalls von Bildungs- und Erziehungseinrichtungen sowie dem weiteren Wohnumfeld aus, einschließlich der gesellschaftlichen Bereiche, die sich nur noch mittelbar auf den Einzelnen auswirken wie die berufliche Tätigkeit der Eltern oder die Infrastruktur eines Stadtteils bzw. einer Gemeinde (Meso- und Exosystem). Letztlich gehen Behinderungen aber auch von der Gesellschaft als Ganzes aus (Makrosystem), was im historischen Vergleich oder beim Ver-

gleich verschiedener Kulturen unschwer gezeigt werden kann (z. B. die unterschiedliche Bewertung von Lese-Rechtschreib-Leistungen in verschiedenen Kulturen und historischen Epochen). Der ökologische Ansatz hat sich sowohl im Bereich der Organisation regionaler integrativer Strukturen für heil- und sonderpädagogische Förderangebote ausgewirkt (z. B. wohnortnahe Integration) als auch im Bereich der Förderdiagnostik (Kind-Umfeld-Analyse) und Beratung (vgl. Heimlich 2003, S. 111 ff.).

4.5 Gemeinsame Perspektiven der Theorieansätze

Diese exemplarisch ausgewählten Theoriemodelle werden in der modernen Heil- und Sonderpädagogik nicht als sich gegenseitig ausschließende Perspektiven betrachtet. Sie können vielmehr als unterschiedliche Sichtweisen auf den gemeinsamen Gegenstand der spezifischen Förder- und Hilfsangebote bei Menschen mit Behinderung verstanden werden.

Aus den verschiedenen Theorieansätzen ergeben sich zwar durchaus eigenständige Forschungsprogramme. Die *empirische Heil- und Sonderpädagogik* nutzt allerdings ähnlich wie die Erziehungswissenschaft allgemein das gesamte Methodenspektrum der empirischen Sozialforschung. Besondere Akzentuierungen ergeben sich allenfalls bezogen auf die qualitative Forschung, weil die problematische Lebenssituation von Menschen mit Behinderung häufig interpretativ-hermeneutische Methoden des Verstehens erforderlich macht, um überhaupt einen Zugang zur Klientel und dem entsprechenden sozialen Umfeld zu erreichen. Darüber hinaus ist die empirische Heil- und Sonderpädagogik häufig auf kleine Stichproben angewiesen, was wiederum eine Bevorzugung von qualitativen Einzelfallstudien nach sich ziehen kann (vgl. Heimlich 2007b).

Der *erkenntnistheoretische Diskurs* findet in der Heil- und Sonderpädagogik derzeit zwischen den Polen eines eher kritisch ausgerichteten Realismus auf der einen und eines sozialen Konstruktivismus auf der anderen Seite statt (vgl. Haeberlin 2007). Grundlegend für die Heil- und Sonderpädagogik sind ebenfalls anthropologische und ethische Reflexionen. Neuere Erkenntnisse in der medizinischen Forschung, z. B. in der Pränataldiagnostik (bis hin zur Prä-Implantationsdiagnostik), konfron-

tieren auch die Heil- und Sonderpädagogik erneut mit Fragen nach dem sogenannten Lebensrecht von Menschen mit Behinderung. Diese Probleme zählen zwar bereits seit der Antike zur Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik (vgl. Antor/Bleidick 2000). Wie weit diese überwunden geglaubte Behindertenfeindlichkeit jedoch bis in den gegenwärtigen Alltag hineinreicht, lässt sich unschwer an der aktuellen Rechtsprechung zeigen, die immer wieder mit angeblichen «Beeinträchtigungen» durch die Anwesenheit von Menschen mit Behinderung (z. B. im Urlaubshotel oder in einer Wohngegend) konfrontiert wird. Eine «Wertgeleitete Heilpädagogik» (vgl. Haeberlin 2005) ist deshalb auch weiterhin unabdingbar, um die aussondernden Tendenzen in modernen Gesellschaften zu überwinden. Gleichzeitig machen die ethischen Maximen einer modernen Heil- und Sonderpädagogik sichtbar, wie wenig die europäische Geistesgeschichte in ihrer philosophischen Ausrichtung bislang auf die Einbeziehung (Inklusion) von Menschen mit Behinderung eingestellt ist.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Im Überblick wird deutlich, dass heil- und sonderpädagogische Fachkompetenz in einer Vielzahl von pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern benötigt wird (Kindertageseinrichtungen, Schulen, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung, Beruf, Freizeit, Wohnen) und begleitend zum Lebenslauf von Menschen mit Behinderung für eine äußerst heterogene Klientel zuständig ist. Für die Bewältigung der komplexen professionellen Aufgaben in diesen Feldern werden sowohl *instrumentelle* (auf das Handeln in der sonderpädagogischen Förderpraxis bezogene) Kompetenzen als auch *reflexive* (auf die kritische Analyse und beurteilende Betrachtung dieser Förderpraxis bezogene) *Kompetenzen* benötigt. Die Expertise von Heil- und Sonderpädagoginnen bzw. -pädagogen besteht vor allem darin, auf der Basis einer Diagnose individueller Bedürfnisse Förder- und Unterstützungsangebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderung zu entwickeln. Der Bedarf an heil- und sonderpädagogischer Fachkompetenz wird auch angesichts der zuneh-

menden inklusiven Tendenzen in pädagogischen Arbeitsfeldern insgesamt eher zunehmen. Allerdings sind Heil- und Sonderpädagoginnen bzw. -pädagogen im Zuge dieser Expansion vor die Herausforderung gestellt, die Entgrenzung ihrer professionellen Arbeitsstrukturen produktiv zu gestalten.

Anmerkung

- 1 Eine Spezifizierung der Grundlagenkenntnisse in den einzelnen hier genannten sonderpädagogischen Förderschwerpunkten wird an dieser Stelle bewusst offengelassen, da dies in spezifischen MA-Modulen konkretisiert werden müsste. Im vorliegenden Zusammenhang sollen dagegen die Grundlagenkenntnisse im Sinne einer *crosskategorialen Heil- und Sonderpädagogik* besonders akzentuiert werden, die quer zu diesen Förderschwerpunkten liegen.

3.5 Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung als vierter Bereich des deutschen Bildungssystems neben Schul-, Berufsbildungs- und Hochschulwesen konnte in den letzten 40 Jahren einen erheblichen Bedeutungszuwachs verzeichnen – durch die Zunahme der Teilnahmezahlen, den hohen Finanzaufwand und den strukturellen und organisatorischen Ausbau. Erwachsenenbildung befindet sich, historisch wie aktuell, in einem Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen, (bildungs-)politischen und ökonomischen Ansprüchen auf der einen, Zielsetzungen der jeweiligen Akteure – Lernenden wie Lehrenden, Repräsentanten von öffentlichen und privaten Bildungsinstitutionen, von Bildungspolitik oder Wissenschaft – auf der anderen Seite. Gesellschaftliche und ökonomische Modernisierungsprozesse beeinflussen die Erwachsenenbildung, wobei sich die Akteure entweder reaktiv verhalten und damit an Veränderungen anpassen oder den Wandel in ihrem Sinn antizipativ gestalten. Damit wird der für die Erwachsenenbildung charakteristische Widerspruch zwischen Anpassung und Widerstand konstitutiv.

Erwachsenenbildung hat sich im Laufe ihrer Geschichte immer wieder legitimieren müssen. Sie befindet sich in einem permanenten Widerspruch zwischen ihrer unbestrittenen Bedeutung für individuelle Entfaltung wie gesellschaftliche Entwicklung und ihrer Rolle und tatsächlichen Lage innerhalb des Gesamtbildungssystems. Dies betrifft nicht nur ihre strukturelle, organisatorische und finanzielle Verankerung, sondern auch die tatsächliche Inanspruchnahme von Erwachsenenbildungsangeboten.

Vor diesem Hintergrund ist es angebracht, sich mit den folgenden Facetten des Themas auseinanderzusetzen: Ursprünge und Begründungen der Erwachsenenbildung (Kap. 1); strukturelle und organisatorische Bedingungen (Kap. 2); Teilnahme und Teilhabe an Erwachsenenbildung (Kap. 3); Arbeitsfeld (Kap. 4); zukünftige Entwicklungen und ihre Konsequenzen für die Erwachsenenbildung (Kap. 5).

1. Ursprünge und Begründungen für Erwachsenenbildung: zwischen Anpassung und Widerstand

Organisierte Erwachsenenbildung kann auf eine mehr als 200-jährige Geschichte zurückblicken – ein kurzer Zeitraum im Verhältnis zu anderen Bildungsbereichen. Ihre Anfänge waren bestimmt durch die Aufklärung und das Bestreben, gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen; durch kompensatorische bzw. komplementäre Aneignungsprozesse auf dem Hintergrund fehlender Grundbildung; durch berufliche Fortbildung sowie durch die Bildungsinteressen Einzelner.

Die Erfüllung von Bildungs- und Lernbedürfnissen Erwachsener, die nicht durch soziale Herkunft und Zugehörigkeit zu höheren gesellschaftlichen Klassen Zugang zu Bildung hatten, sind durch geistige, soziale, politische und ökonomische Umwälzungen in Europa seit dem 18. Jahrhundert ermöglicht und intensiviert worden. Politisch und kulturell spielte der Gedanke der Aufklärung eine große Rolle, ökonomisch der Beginn der Industrialisierung und der damit verbundene steigende Bedarf an gut ausgebildeten Arbeitskräften (vgl. Olbrich 2001).

Unterschiedliche Zielsetzungen von Erwachsenenbildung manifestieren sich in ihren Bezeichnungen: Im 19. Jahrhundert wurde von «Arbeiterbildung» oder «Volksbildung» gesprochen, der Fokus lag auf der Ansprache ausgewählter Personenkreise bzw. «niederer» Schichten. Gleichzeitig wurden politische Zielsetzungen signalisiert: Arbeiterbildung in ihrer politischen Ausprägung setzte sich zum einen für die Verbesserung der Arbeits- und Lebensverhältnisse der Arbeiterschaft durch Bildung ein.; zum anderen wurde politisch eine Demokratisierung der Gesellschaft verfolgt, die auf Dauer die Position der Arbeiterschaft stärken sollte (vgl. Zeuner 1991).

Volksbildung dagegen zielte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf die Integration des «Volkes», der unteren Schichten in den bestehenden Staat – im Kaiserreich wie auch in der Zeit der Weimarer Republik. In dieser Zeit wurde neben dem Begriff Volksbildung vermehrt der Begriff der «Erwachsenenbildung» verwendet. Er signalisiert die Hinwendung zur Person, die Bildungsinteressen der Individuen rücken in den Vordergrund.

«Erwachsenenbildung» wurde in der Bundesrepublik Deutschland im Gutachten des deutschen Bildungsrats von 1970 vom Begriff «Weiterbildung» abgelöst, womit der Aspekt der ständigen Qualifizierung und damit eine funktionalistische Zuschreibung in den Vordergrund rückten (vgl. Röhrig 1987).

Parallel zu diesen Bezeichnungen wurde in den 1960er und 1970er Jahren der Begriff «Lebenslanges Lernen» geprägt (Faure u. a. 1973). Im Sinne der UNESCO berücksichtigt Lebenslanges Lernen allgemeine, politische, kulturelle und berufliche Inhalte und bezieht sich auf alle Lebensalter. Zielsetzung ist, den Menschen durch Bildung zu einem selbstbestimmten Leben zu verhelfen, einschließlich gesellschaftlicher und politischer Gestaltungsmöglichkeiten. Dagegen bezog sich das Konzept der «Recurrent Education», das in den 1970er Jahren von der OECD entwickelt wurde, stärker auf den Aspekt lebenslanger beruflicher Weiterbildung, um Modernisierungseffekten zu begegnen oder sie zumindest abzufedern. Lebenslanges Lernen wird in diesem Zusammenhang also instrumentell gesehen (vgl. Schreiber-Barsch/Zeuner 2007).

Bis heute orientiert sich die deutsche Erwachsenenbildung in ihrer emanzipatorischen Tradition an Grundsätzen der Aufklärung, wie sie unter anderem Immanuel Kant in seiner Abhandlung «Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?» (1784; 1964, S. 53) formulierte:

«Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. *Sapere aude!* Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.»

Die Gedanken wurden von kritischen Erwachsenenbildnern weiterentwickelt, indem nicht nur individuelle Entfaltung, sondern auch gesellschaftliche Partizipation Ziel wurde, um Menschen eine gleichberechtigte, politische wie ökonomische, gesellschaftliche Teilhabe zu eröffnen.

Aufklärung und Emanzipation der Individuen und der Gesellschaft als Ziel der Erwachsenenbildung waren immer umstritten, zurzeit tendiert Erwachsenenbildung aber in besonderer Weise in Richtung Anpassung – dies bedeutet, dass ihre Hauptaufgaben ökonomisch begründet werden, womit ein utilitaristischer bzw. instrumenteller Qualifikationsbegriff im Vordergrund steht.

Erwachsenenbildung soll dazu beitragen, die «Arbeitsmarktfähigkeit» der Erwachsenen über ständig verbesserte Qualifikationen sicherzustellen. Dass dieser Anspruch erstens im Widerspruch zu strukturellen Defiziten des Arbeitsmarkts steht, ist zwar bekannt, wird aber öffentlich kaum diskutiert. Zweitens wird akzeptiert, dass Menschen aufgrund unterschiedlichster individueller und sozialer Dispositionen von der Teilhabe an Erwachsenenbildungsangeboten ausgeschlossen werden, also kaum eine Chance bekommen, ihre möglichen Defizite auszugleichen (vgl. Kap. 3).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Dichotomie der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik als Ausdruck ihrer Geschichte und ihres Selbstverständnisses übernommen. Für die alliierten Militärregierungen galt Erwachsenenbildung im Zuge der «re-education» primär als *politische* Bildung und damit als geeignetes Instrument, die Demokratisierung der Gesellschaft durchzusetzen, um den Menschen Möglichkeiten zur personalen Entfaltung wie zur politischen und gesellschaftlichen Beteiligung zu eröffnen. Sie sollte Werte wie Freiheit der Individuen, freien Meinungs- und Informationsaustausch, internationale Verständigung und Toleranz sowie die damit verbundenen Rechte und Pflichten von Staatsbürgern vermitteln (vgl. Zeuner 2000).

Der emanzipatorischen, politischen Begründung für die Erwachsenenbildung schloss sich das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom 29. Januar 1960 an: «Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln» (ebd., S. 20).

1970 erklärte der Deutsche Bildungsrat die «Weiterbildung» zur «vierten Säule» des Bildungssystems und favorisierte in seinen Empfehlungen einen eher funktionalistischen Begriff von Weiterbildung, die

als Instrument der qualifikatorischen Anpassung an ökonomische und gesellschaftliche Veränderungen aufgefasst wurde:

«Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungsphase ... Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet ... das kurzfristige Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz gehört nicht in den Rahmen der Weiterbildung» (ebd., S. 197).

Spätere bildungspolitische Definitionen wie die der Kultusministerkonferenz von 2004 beziehen sich sowohl auf den Deutschen Ausschuss für Erwachsenenbildung als auch auf den Deutschen Bildungsrat – dabei werden Bildungs- und Qualifikationsaspekt integriert:

«Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit.

Weiterbildung in diesem Sinne liegt auch vor, wenn die Einzelnen ihr Lernen selbst steuern. Weiterbildung umfasst die allgemeine, berufliche, politische, kulturelle und wissenschaftliche Weiterbildung» (KMK 2004, Abs. 1.1).

Diese Definition berücksichtigt Aspekte, die bei der Darstellung des Arbeitsfeldes Erwachsenenbildung besondere Relevanz haben, nämlich Struktur und Organisation der Erwachsenenbildung sowie inhaltliche Bereiche. Zudem werden mögliche Lernformen – Präsenz-, Fern- und Selbstlernen – berücksichtigt, wobei informelle Lernprozesse ausgeschlossen bleiben. Die Bedeutung der Weiterbildung für Individuum und Gesellschaft wird folgendermaßen definiert:

«Weiterbildung soll allen Menschen, unabhängig von ihrem Geschlecht und Alter, ihrer Bildung, sozialen oder beruflichen Stellung, politischen oder weltanschaulichen Orientierung und Nationalität, die Chance bieten, sich für die freie Entfaltung der Persönlichkeit, die Mitgestaltung der

Gesellschaft und für ihre berufliche Entwicklung erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen» (KMK 2004, Abs. 1.2).

Die Stellungnahme hebt die Relevanz der Weiterbildung für den Fortbestand der demokratischen Gesellschaft und die Lebensqualität der Einzelnen hervor. Die Aneignung allgemeiner, beruflicher, politischer, kultureller und wissenschaftlicher Kompetenzen soll sie befähigen, «verantwortlich an den wirtschaftlichen und sozialen Wandlungsprozessen teilzunehmen». Den vorrangig instrumentellen Charakter der Weiterbildung drückt der letzte Satz des Abschnitts aus: «Weiterbildung ist für den einzelnen ebenso wie für die Wirtschaft und die Gesellschaft eine produktive Investition» (KMK 2004, Abs. 1.2).

2. Strukturen und Organisationsformen der Erwachsenenbildung: zwischen Staat und Markt

Die Erwachsenenbildung als Teil des Bildungssystems zeichnet sich in Deutschland im Vergleich zum Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem durch Diffusität ihrer Strukturen, eine uneinheitliche rechtliche Absicherung, unsichere Finanzierung sowie unbestimmte professionelle Zugänge und Karrierewege des in der Weiterbildung tätigen Personals aus. In den letzten 20 Jahren sind Privatisierungstendenzen zu verzeichnen sowie die verstärkte Berücksichtigung des Subsidiaritätsprinzips auf der strukturellen Ebene. In diesem Zusammenhang wurde für die Struktur der Erwachsenenbildung der Begriff «mittlere Systematisierung» geprägt (vgl. Faulstich/Zeuner 2006, S. 187).

Die mittlere Systematisierung der Erwachsenenbildung hat historische und bildungspolitische Gründe. Die Organisation von Bildungs- und Lernprozessen Erwachsener durch verschiedene gesellschaftliche Interessengruppen führte bereits in der Frühzeit institutionalisierter Erwachsenenbildung zu einem pluralen Angebot. Zwar zeichnete sich nach der Wende zum 20. Jahrhundert und in der Zeit der Weimarer Republik eine schwerpunktmäßige Entwicklung der städtischen Abendvolkshochschulen und der ländlichen Heimvolkshochschulen ab; aber andere

gesellschaftliche Großgruppen wie Gewerkschaften, Kirchen, Parteien, Arbeitgeberverbände und Betriebe gründeten ebenfalls Erwachsenenbildungseinrichtungen, deren Angebote sich am trägerspezifischen Bedarf und Interesse orientierten.

In der Zeit des Nationalsozialismus wurde ein großer Teil der existierenden Einrichtungen aufgelöst oder gleichgeschaltet. Zahlreiche Volkshochschulen wurden in sogenannte Volksbildungsstätten umgewandelt, um der Verbreitung nationalsozialistischer Ideologie und gleichzeitig der Unterhaltung zu dienen (vgl. Olbrich 2001, Kap. 5).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde im Westen Deutschlands die pluralistische Struktur der Erwachsenenbildung wieder etabliert. Ihr besonderes Kennzeichen ist die Trennung zwischen privat und öffentlich organisierten Angeboten, die sich auch in ihrer rechtlichen Verfasstheit und Finanzierung niederschlägt.

Die historische Entwicklung der Erwachsenenbildung in der Deutschen Demokratischen Republik nahm unter dem Einfluss der sowjetischen Militärregierung einen anderen Verlauf: Während zunächst ebenfalls an die Tradition der Weimarer Republik angeknüpft wurde, differenzierten sich die Aufgaben einzelner Einrichtungen wie beispielsweise der Volkshochschulen im Laufe der Zeit aus. Ebenso wie im Westen Deutschlands waren die Schwerpunkte und Aufgaben der Erwachsenenbildung abhängig von politischen und bildungspolitischen Konstellationen und waren damit wandelbar (vgl. Siebert 2001; Opelt 2004).

2.1 Rechtliche Regelungen der Weiterbildung

Die juristische Normierung der Weiterbildung ist zersplittert. Anders als in der Weimarer Republik, in der die Volksbildung über Artikel 145 der Reichsverfassung Verfassungsrang besaß, ist die Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik nicht einheitlich rechtlich abgesichert. Auch ein Recht auf Bildung existiert nicht, abgeleitet werden kann es aus Artikel 2 Abs. 1 des Grundgesetzes, in dem das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit garantiert wird.

Die Erwachsenenbildung ist nur in Teilbereichen verbindlich geregelt. So existieren in den meisten Bundesländern Weiterbildungs- bzw. Erwachsenenbildungsgesetze, die sich auf den öffentlich verantworteten Teil der Weiterbildung beziehen. Des Weiteren haben die meisten Bundesländer sogenannte Bildungsfreistellungs-, Qualifizierungs- oder Bildungsurlaubsgesetze. Diese Regelungen fallen unter die Kulturhoheit der Länder (vgl. Nagel 2004, S. 31 f.).

Bis auf die Länder Hamburg und Berlin haben heute alle Bundesländer Weiterbildungsgesetze. Die Gesetze haben eine unterschiedliche Reichweite, vor allem die Frage der Finanzierung steht in den meisten Fällen unter dem Haushaltsvorbehalt (Kuhlenkamp 2006, S. 7).

Weitere Rechtsvorschriften zur Weiterbildung finden sich im Berufsrecht, Wirtschaftsrecht, Arbeitsrecht, Sozialrecht und im Hochschulrahmengesetz, das die Hochschulen zur Durchführung wissenschaftlicher Weiterbildung verpflichtet. Das Berufsbildungsgesetz, die Handwerksordnung und das Sozialgesetzbuch III ordnen jeweils Teile der Weiterbildung wie die Durchführung anerkannter Fortbildungsberufe, Meisterkurse oder Umschulungen bei drohender oder akuter Arbeitslosigkeit (vgl. Nagel 2004).

Durchführung und Finanzierung betrieblicher Weiterbildung liegt in der Verantwortung von Unternehmen, sie können über Umfang und Art der Maßnahmen selbst bestimmen, soweit nicht tarifvertragliche Regelungen oder Betriebsvereinbarungen gelten. Erst wenn Angebote der Arbeitgeber vorliegen, hat der Betriebsrat nach dem Betriebsverfassungsgesetz bzw. dem Personalvertretungsgesetz gewisse Mitbestimmungsrechte. Darüber hinaus können Ansprüche auf Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung über Tarifverträge und/oder Betriebsvereinbarungen geregelt werden (Nagel 2004, S. 25 ff.).

2.2 Finanzielle Absicherung der Erwachsenenbildung

Die Finanzierung der Erwachsenenbildung ist nicht garantiert. Zuwendungen/Aufwendungen werden öffentlich oder privat aufgebracht, wobei sich die öffentlichen Zuwendungen aus Ressourcen der Länder, Kommunen, des Bundes und der Bundesagentur für Arbeit speisen. Bei

den privaten Aufwendungen ist zu unterscheiden zwischen denen von Trägern (gesellschaftliche Großorganisationen wie Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Kirchen, Nicht-Regierungsorganisationen), Betrieben und Privatpersonen.

Außer im öffentlichen Bereich sind die Zahlen zum Aufkommen für die Weiterbildung kaum zu eruieren, da die Träger und Betriebe keine Dokumentationspflicht ihrer Ausgaben haben. Die Expertenkommission «Lebenslanges Lernen» hat 2002 einen Überblick über die Ausgaben zur Weiterbildung von 1986 bis 1999 veröffentlicht (vgl. Tab. 1). Hier lassen sich die Gewichtung der unterschiedlichen Finanzquellen und auch Verschiebungen innerhalb der Gruppen über den Zeitraum von 13 Jahren ablesen:

Bezugsjahre	1986		1991		1996		1999	
	Mrd. €	in %	Mrd. €	in %	Mrd. €	in %	Mrd. €	in %
Öffentliche Hände	1,46	6,9	1,71	5,6	2,17	6,6	2,22	6,9
Betriebe	13,94	65,9	18,33	60,5	17,09	52,2	17,32	54,1
Individuen	3,44	16,3	4,76	15,7	5,53	16,9	5,73	17,9
BA	2,30	10,9	5,51	18,2	7,96	24,3	6,73	21,0
gesamt	21,14		30,31		32,75		32,00	
Anteil am Bruttoinlandsprodukt	1,79 %				1,62 %			

Quelle: Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen 2002, S. 111

*Tabelle 1: Gesamtaufwendungen für die Weiterbildung
(Angaben in Milliarden Euro)*

Deutlich wird eine Steigerung der Ausgaben in den ersten zehn Jahren, gefolgt von einem Rückgang. Die Ausgaben der öffentlichen Hand und der Individuen für Weiterbildung nahmen zu, dagegen ist der prozentuale Anteil der Betriebe an der Finanzierung deutlich gesunken, auch wenn

der Gesamtbetrag angewachsen ist. Die Ausgaben der Betriebe beruhen zum Teil auf Schätzungen, damit sind die Zahlen nicht wirklich belastbar. Im dargestellten Zeitraum wuchs das Volumen der Aufwendungen für Weiterbildung durch die Bundesagentur für Arbeit bis 1991 und blieb bis 1999 etwa auf demselben Niveau.

Insgesamt ist festzustellen, dass die Weiterbildungsausgaben bei Betrieben, Ländern und Kommunen insgesamt eher stagnieren bzw. rückläufig sind, während die Ausgaben von Privatpersonen für die allgemeine Erwachsenenbildung und die berufliche Weiterbildung steigen. Das Gesamtvolumen der Ausgaben für Weiterbildung hat sich aber verringert (vgl. Kühlenkamp 2006, S. 33). Angebotsformen und die Nachfrage haben sich verändert: Es werden vor allem von den Betrieben kostengünstigere Veranstaltungsformen angeboten, also Dauer, Intensität und Lernorte werden entsprechend einer kurzfristig «bedarfsgerechten» Weiterbildung gestaltet.

2.3 Organisationen und Institutionen der Erwachsenenbildung

Die in Kapitel 1 dargestellte Differenzierung der Erwachsenenbildung und die daraus resultierende Angebotsstruktur spiegeln sich auch in der Institutionalisierung von Einrichtungen. Frühe Formen der Institutionalisierung seit Beginn des 19. Jahrhunderts waren Lese- und Museums-gesellschaften, Arbeiter- und Handwerkervereine, Kaufmannsgesellschaften; die Gründung von Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen und Akademien folgte zu Beginn des 20. Jahrhunderts und besonders in der Zeit der Weimarer Republik.

Die heutige institutionalisierte Erwachsenenbildung ist von sich beschleunigenden Rationalisierungsprozessen immer in doppelter Weise betroffen: Einerseits reagiert sie auf den sozialen Wandel, andererseits ist sie Teil dieser Prozesse. Noch ist empirisch nicht hinreichend belegt, ob die Anpassung einer strukturellen Notwendigkeit folgt oder teilweise antizipativ erfolgt. Träger und Repräsentanten von Einrichtungen reagieren auf diesen Wandel in der Praxis häufig mit neuen Organisationsformen, Finanzierungs-, Koordinations- und Kooperationsmodellen, Qualitätssicherungskonzepten, neuen Konzeptionen von Teilnehmer-

und Adressatenorientierung und Strategien der Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Schäffter 2003).

Eine Erwachsenenbildungseinrichtung ist nach Weinberg «ein Bedingungsgefüge, das so konstruiert ist, dass organisiertes Lernen von Erwachsenen nicht nur einmal oder hin und wieder, sondern ausdauernd zustande kommen könnte» (1985, S. 90).

Schlüsselwörter dieser Definition sind «organisiertes Lernen» und «ausdauernd». «Organisiertes Lernen» steht hier im Gegensatz zu selbst-organisiertem Lernen. «Ausdauernd» weist auf langfristige Lernprozesse hin. Institutionen müssen sich nicht ausschließlich der Erwachsenenbildung widmen, sollten aber juristisch definierte Gebilde im Sinne des privaten oder öffentlichen Rechts sein. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie einen gewissen Stabilitätsgrad erreicht haben, der charakterisiert ist durch die Einhaltung rechtlicher Regelungen, organisatorischer Strukturen, wertbegründeter Normen und Kommunikationsstrukturen (Faulstich 1997, S. 62).

Grundlegend für die Systematisierung von Trägern der Erwachsenenbildung und nach geordneten Einrichtungen ist der geltende Trägerpluralismus. Neben öffentlichen Trägern ist zu differenzieren zwischen Vertretern partikularer Interessen gesellschaftlicher Großgruppen (Gewerkschaften, Wirtschafts- und Sozialverbände, Kirchen, Parteien, Interessengruppen, Vereine), Bildungsabteilungen in Unternehmen sowie kommerziellen Weiterbildungsunternehmen (vgl. Tab. 2).

Staat	Interessenorganisationen	Unternehmen
<i>öffentlich</i>	<i>partikular</i>	<i>privat</i>
Volkshochschulen	Einrichtungen von: Parteien/ Stiftungen/Konfessionen	Betriebliche Bildungsabteilungen
Fachschulen	Wirtschaftsverbände/ Gewerkschaften/Interessen- gruppen/Vereine	Weiterbildungsunterneh- men/Stiftungen

Quelle: Faulstich/Zeuner 2006, S. 187

Tabelle 2: Institutionensystem der Erwachsenenbildung

Die Einrichtungen sind nicht nur ständigen strukturellen Veränderungen unterworfen, Angebote und Inhalte werden stetig verändert, wenn auch die ursprüngliche Differenzierung in allgemeine, politische und berufliche Bildung und zunehmend kulturelle und wissenschaftliche Weiterbildung – in veränderbaren Gewichtungen – erhalten bleibt.

Erhebungen zu Trägerstrukturen in der Weiterbildung zeigen, dass die Arbeitgeber ohne Verbände, also Angebote der Betriebe, im Jahr 2003 mit 30 Prozent den größten Anteil der Weiterbildung stellten, gefolgt von Volkshochschulen (14 %), privaten Instituten (11 %) und Kammern (5 %). Die restlichen 30 Prozent der Angebote verteilen sich auf (Fach-) Hochschulen, Akademien, kirchliche und gewerkschaftliche Angebote, Parteien und nicht weiter spezifizierte Anbieter. Dabei ist seit 1991 ein Zuwachs (von 25 auf 30 %) zugunsten der beruflich-betrieblichen Weiterbildung zu verzeichnen. Nicht nur in Teilnahmezahlen, sondern auch im Anteil an den Aufwendungen ist dieser Bereich der größte (Kuwan u. a. 2006, S. 284).

3. Teilhabe an der Erwachsenenbildung: zwischen Inklusion und Exklusion

Die Teilnahme an Bildung und Weiterbildung in Deutschland ist ungleich verteilt. Die Zugehörigkeit zu spezifischen sozialen Milieus, Schichten und Berufen bestimmt die Chancen der Einzelnen, an Bildung teilzuhaben. Die Ergebnisse des «Berichtssystems Weiterbildung IX» (Kuwan u. a. 2006) oder auch des OECD-Berichts «Bildung auf einen Blick» (2006) zeigen, dass die Modernisierungsprozesse nicht zu den erwarteten positiven Effekten für die Weiterbildung führen, vielmehr gibt es Hinweise, dass

- die Teilnahme an Weiterbildung zurückgeht;
- die Investitionen in Weiterbildungsangebote stagnieren bzw. reduziert werden;
- sich die Schere zwischen schlechter und besser ausgebildeten Personen und damit ihre Chance auf Teilnahme/Teilhabe an Weiterbildung öffnet.

Bisher ist wenig bekannt über die Gründe für den Rückgang der Teilnahme, ebenso wenig sind die Motive für Nicht-Teilnahme an Weiterbildung hinreichend erforscht – trotz ihrer im Berichtssystem Weiterbildung erneut bestätigten Relevanz (vgl. Bolder u. a. 2000).

Erklärungen für den Teilnehmerückgang könnten die veränderte Finanzierungsstruktur durch die öffentliche Hand sein (vgl. Kap. 2) sowie die stark reduzierten Qualifizierungsangebote für Arbeitslose nach Durchsetzung der Hartz-Gesetzgebung und der Investitionsrückgang bei der betrieblichen Weiterbildung. Zudem wurde nachgewiesen, dass Faktoren wie Milieuzugehörigkeit, soziale Herkunft, Lernerfahrungen, individuelles Interesse, neue, ungewohnte Angebotsformen usw. den Zugang zur und die Teilnahme an Weiterbildung beeinflussen (Schiersmann 2006).

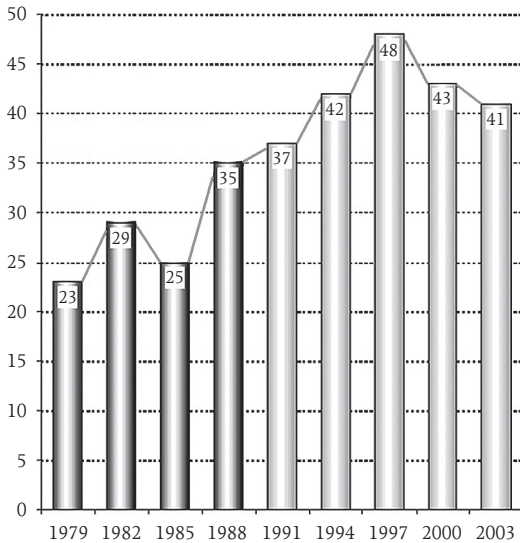
Teilhabe fragt nach den individuellen Chancen, an Bildung als einem gesellschaftlich notwendigen Gut zu partizipieren, und impliziert individuelle Optionen wie Interessen, Fähigkeiten und ökonomische Ressourcen, an Weiterbildung und damit auch am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen – wie es auch in der Erklärung der KMK von 2004 gefordert wird (vgl. Kap. 1).

Die Erhöhung von Teilhabechancen erfordert öffentliche und gesellschaftliche Anstrengungen. Dabei geht es neben «harten Faktoren» wie öffentlichen Finanzierungsmodellen, der Bereitstellung von Infrastruktur und der gesetzgeberischen Stützung ebenso um eher «weiche Faktoren» wie die Schaffung von Lernzeiten und von offenen Beratungsangeboten (vgl. Faulstich 2002).

Entwicklungen des Gesamtbildungssystems (v. a. die Segregation von Schülerinnen und Schülern auf verschiedene Schultypen entsprechend ihrer sozialen Herkunft) werden sich in Zukunft auch auf das Teilnehmerverhalten in der Erwachsenenbildung auswirken.

Die folgende Abbildung aus dem Berichtssystem Weiterbildung IX (Kuwan u. a. 2006) zeigt die Entwicklung der Teilnahme der erwachsenen Bevölkerung (16 bis 65 Jahre) an Weiterbildung von 1979 bis 2003.

Weiterbildungsteilnahme 1979 bis 2003 im Vergleich



Quelle: Kuwan u. a. 2006, S. 19

Nach der stetigen Zunahme ist seit 1997 ein Rückgang an der Teilnahme zu verzeichnen, sodass im Jahr 2003 circa 20,4 Millionen Personen im Alter zwischen 16 und 65 Jahren an Weiterbildung teilnahmen. Das Berichtssystem Weiterbildung erhebt seit 1979 die Teilnahme nach sozio-demographischen Kriterien wie Geschlecht, Alter, Bildungsniveau und sozio-ökonomischem Hintergrund. Es lassen sich einige langfristige Trends feststellen, bei denen zwar ein Zuwachs zu verzeichnen ist, benachteiligte Gruppen aber weiterhin benachteiligt bleiben:

- *demographische Faktoren:* Jüngere Personen nehmen häufiger an Weiterbildungsmaßnahmen teil als ältere (ebd., S. 90).
- *Ethnische Herkunft:* Personen mit Migrationshintergrund nehmen seltener an Weiterbildung teil als Personen ohne (ebd., S. 135).
- *Bildungsabschluss:* Je höher die schulische Vorbildung und berufliche Qualifikation sind, desto wahrscheinlicher ist die Teilnahme (ebd., S. 105).

- *Erwerbstätigkeit*: Nichterwerbstätige und Arbeitslose nehmen seltener teil als Berufstätige (ebd., S. 73, S. 110).
- *Berufsstatus*: Angestellte, Beamte und Selbständige nehmen häufiger teil als Arbeiter (ebd., S. 82).
- *Berufliche Position*: Leitende Angestellte und höhere Beamte nehmen häufiger teil als ausführende Angestellte und Beamte des einfachen, mittleren und gehobenen Dienstes (ebd., S. 83).
- *Geschlecht und Weiterbildung*: Frauen nehmen seltener an Weiterbildung teil als Männer (40 zu 42 %). In der allgemeinen Weiterbildung liegt ein Verhältnis von 27 (Frauen) zu 24 Prozent (Männer) bei der Teilnahme vor. In der beruflichen Weiterbildung verändert sich dieses Verhältnis von 24 zu 28 Prozent (ebd., S. 121).

Die Trends zeigen, dass die Teilhabe an der allgemeinen Erwachsenenbildung wie an der betrieblichen Weiterbildung von demographischen, bildungsbiographischen und sozialen Faktoren abhängig ist, die vom Einzelnen nur schwer zu beeinflussen sind (vgl. auch Barz u. a. 2004).

4. Arbeitsfeld Erwachsenenbildung: zwischen Lernvermittlung und Fachbezug

Mit der Feststellung, dass die Erwachsenenbildung eine «höchstens ansatzweise Professionalisierung» auszeichne, charakterisierte Peter Faulstich 1996 den Zustand des Arbeitsfeldes Erwachsenenbildung, an dem sich bis heute nicht viel geändert hat. Vor allem zwei Faktoren begründen diese Einschätzung: Zum einen ist eine professionelle, also akademische Ausbildung von Erwachsenenbildnern zwar über den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung seit Ende der 1960er Jahre möglich und wird in Zukunft über BA/MA-Studiengänge angeboten, aber die Abschlüsse sind in keiner Weise obligatorisch, um in der Erwachsenenbildung tätig zu sein (vgl. Schmidt-Lauff 2006, S. 160ff.). Zum anderen führt die strukturelle und organisatorische «mittlere Systematisierung» sowie der Anbieterpluralismus zu beinahe unendlichen Tätigkeitsmöglichkeiten in der Erwachsenenbildung.

4.1 Merkmale von Profession und Professionalität

Aus berufssoziologischer Perspektive sind Professionen durch folgende Merkmale definiert:

- *Fachwissen*, dessen soziale Anerkennung durch Studium, Examen und Titel gesichert wird;
- *Berechtigung* zur Berufsausübung, gekoppelt an die per Examen anerkannten Qualifikationen;
- *Autonomie* der Professionsangehörigen gegenüber «Laien» und dem Staat;
- Orientierung am *Gemeinwohl* als berufsständische Ideologie (Lundgreen 1999, S. 20).

Werden diese Faktoren im Hinblick auf die Erwachsenenbildung untersucht, ist zu fragen, in welchem Verhältnis der Berufsbezug (Profession) und die Handlungskompetenzen (Professionalität) stehen.

Professionalität bezieht sich auf die Qualität des professionellen Handelns von Angehörigen bestimmter Berufe. Voraussetzungen für Professionalität sind der Erwerb spezifischen Wissens und Könnens, bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie ihre Einübung und Anwendung. Professionelles Handeln ist durch folgende Faktoren gekennzeichnet:

- ein klares Bewusstsein von der eigenen beruflichen Handlungsaufgabe;
- ein spezifisches Verständnis der eigenen Berufsrolle und der Rolle der Klientel;
- ein spezifisches Wissen und Können;
- ein besonderes Handlungsethos (Peters 2004, S. 77).

Ergänzt wird Professionalität durch sekundäre Attribute:

- *Qualifizierung*: Ausbildungs- und Fortbildungswege sind festgelegt, um den Zugang zum Expertenstatus zu sichern.
- *Rekrutierung*: Der Zugang zu beruflicher Tätigkeit ist an besondere Voraussetzungen geknüpft, durch die mögliche Bewerberkreise eingeschränkt und ein Mindestmaß an Homogenität gesichert wird.
- *Selbstverständnis*: Professionelle Experten verfügen über spezifische Einkommens- und Aufstiegschancen, die ihnen besonderes Sozialprestige verleihen und auf dessen Grundlage sie ein besonderes professionstypisches Ethos entwickeln.

- *Organisationen:* Zur Interessenvertretung und -durchsetzung und zur kollegialen Binnenkontrolle werden Berufsverbände entwickelt (vgl. Faulstich/Zeuner 2006, S. 15).

Für die Erwachsenenbildung treffen diese Faktoren «höchstens ansatzweise» zu: Die Qualifizierung hauptamtlichen Personals muss nicht notwendigerweise über ein Studium geregelt werden, denn Voraussetzungen und Bedingungen für die Rekrutierung orientieren sich eher am Bedarf der Träger und Einrichtungen als an externen Vorgaben. Berechenbare Laufbahnen im traditionellen Sinn etwa im Staatsdienst existieren in der Erwachsenenbildung nicht. Zwar gibt es einen Bundesverband (BVPäd¹), der die Interessen der professionellen Erwachsenenbildner vertritt, sein politischer Einfluss ist aber eher als gering einzuschätzen. In der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sind Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die mit dem Thema befasst sind, vertreten.²

4.2 Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung

Die Erwachsenenbildung ist mit ständig expandierenden Tätigkeitsfeldern konfrontiert, was sich auch in den veränderten Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung spiegelt. Beschränkte sich die Tätigkeit der Erwachsenenbildung bis in die 1970er Jahre noch vorwiegend auf die hauptamtliche Tätigkeit in Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen, kirchlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen und Gewerkschaften, zog der Auf- und Ausbau von Erwachsenenbildungseinrichtungen anderer Träger (Betriebe, private Anbieter beruflicher und allgemeiner Bildung) zahllose Möglichkeiten der beruflichen Tätigkeit nach sich.

Daher ist zwischen hauptamtlich in der Erwachsenenbildung tätigen Personen (zumeist in Leitungspositionen), nebenamtlich tätigen Personen (zumeist als Dozentinnen, Trainer, Kursleiterinnen), freiberuflich und ehrenamtlich tätigen Personen zu unterscheiden. Hinzu kommt eine für die Erwachsenenbildung charakteristische Tätigkeitsform, die als «hauptberufliche Honorartätigkeit» bezeichnet wird, deren Kennzeichen die ungesicherte, mehrfache Beschäftigung ist (WSF 2005, S. 61).

Eine Befragung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

zu Trägern und Lehrenden in der Weiterbildung (WSF 2005) konstatiert, dass bei 42 Prozent aller in der Weiterbildung Beschäftigten eine Mehrfachbeschäftigung vorliegt. 14 bzw. 11 Prozent der Befragten geben an, ein bzw. zwei zusätzliche Beschäftigungsverhältnisse zu haben, fünf Prozent der Befragten stehen in mehr als fünf zusätzlichen Beschäftigungsverhältnissen (WSF 2005, S. 61).

Die Pluralität der Anbieter in der Weiterbildung (vgl. Kap. 3) korreliert mit einer inhaltlichen Differenzierung und mit den Möglichkeiten, in der Erwachsenenbildung zu arbeiten. Ausgehend von einem Fachkonzept sind die inhaltlichen Aufgaben selbst bei der groben Aufeileung der Erwachsenenbildung in allgemeine, berufliche, politische, kulturelle und wissenschaftliche Bereiche unüberschaubar. Zu fragen ist also, welche Tätigkeitsbereiche und Aufgabenstellungen für hauptamtlich in der Erwachsenenbildung tätige Personen übergreifend bestimmt werden können. Weil sich die Angebote an Erwachsene richten, wird statt von *Pädagogik* von *Andragogik* gesprochen, die sich von der Erstgenannten durch ein entsprechend zielgruppenspezifisches Handeln unterscheidet bzw. unterscheiden sollte.

Ausgehend von der Feststellung Hans Tietgens (1988, S. 41), nach der es die Erwachsenenbildung «... seit eh und je als ihre Aufgabe angesehen [hat], Menschen zu selbständigem Weiterlernen zu verhelfen», ist vorrangiges Ziel der Erwachsenenbildung die Förderung von Lernpotenzialen durch die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden.

- Hauptaufgabe andragogischen Handelns ist es, «Lernen zu vermitteln», indem die Selbsttätigkeit der Lernenden ausgehend von deren Intentionen bei der Bearbeitung der Themen eingebracht werden kann.
- Andragogisches Handeln ist eine Form des sozialen Handelns, da es sich immer am Handeln anderer orientiert.
- Die Interaktionspartner in der Erwachsenenbildung sind gleichberechtigte Individuen. Da Erwachsenenbildung in Lebensläufe interveniert, muss sie ihre Verantwortung reflektieren.
- Die in der Erwachsenenbildung Tätigen sind also nicht «Erziehende», sondern «Vermittelnde» für das Lernen, bezogen auf Inhalte. Insofern ist es Hauptaufgabe des Personals in der Erwachsenenbildung, die Di-

stanz zwischen Thematik und Adressaten zu überbrücken, zwischen Lerngegenstand und Lernendem zu vermitteln.

Lernvermittelnde in der Erwachsenenbildung stehen selbst in einem Schnittfeld divergierender Wertvorstellungen und Handlungsbedingungen. Deshalb sollten sie ihre eigene Position wie auch ihre fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen reflektieren können.

Fachkompetenz: In der Erwachsenenbildung geht es auch um das Aneignen von Kenntnissen und Wissen, die über Erwachsenenbildner vermittelt werden. Sie brauchen daher selbst eine fundierte Basis wissenschaftlichen Wissens über die zu bearbeitenden Handlungsfelder.

Methodenkompetenz: Hierbei handelt es sich vor allem um Kompetenzen in didaktischer, methodischer, empirischer und organisatorischer Hinsicht. Dies sind Inhalte, die in einem wissenschaftlichen Studium der Erwachsenenbildung vermittelt werden.

Sozialkompetenz: Die besondere Situation in der Erwachsenenbildung ist es, dass «mündige Bürger» in einen gemeinsamen Lernprozess eintreten. Es gibt daher – verglichen mit Schule – eine prinzipielle Positionssymmetrie von Lehrenden und Lernenden. Sie erfordert Verhaltensweisen und Umgangsstile, die gleichberechtigtes Handeln in Kommunikation, Konflikt und Kooperation ermöglichen.

Reflexive Kompetenz: Dies bedeutet, dass die eigene Position, mögliche Kontroversen und das Verhältnis zur Organisation zu klären sind. Dabei geht es erstens um Position und Interessentransparenz der Lernvermittler, die, wie andere auch, selbstagierende Individuen mit eigenen Interessen sind. Es ist zu erwarten, dass sie diese Interessenstandpunkte für sich selbst geklärt haben und ihre Differenz zu anderen Positionen deutlich machen. Zweitens müssen die Lernvermittler in der Lage sein, unterschiedliche Standpunkte zu behandeln und zu erörtern, wobei auch Kontroversen und Konflikte entstehen können. Lernen in der Erwachsenenbildung erfordert Autonomie und Freiräume zur Klärung kontroverser Positionen, Interessen und resultierender Konflikte (vgl. Faulstich/Zeuner 2006, S. 21 f.).

Kompetenzerwerb für die Erwachsenenbildung ist nur zum Teil Aneignung theoretischen Wissens. Methodische, soziale und reflexive Kompetenzen müssen zudem als Erfahrungswissen in der Praxis einge-

übt werden. Dazu kann wissenschaftliches Wissen Vorbereitungen und Hilfestellungen geben. Abgeleitet aus diesen Kompetenzen ergeben sich spezielle Wissensbereiche für in der Erwachsenenbildung tätige Personen.

Fachwissen für die Erwachsenenbildung

Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung

- Lernen Erwachsener
- Didaktik und Methodik
- Biographie und Sozialisation
- Adressatenbezug und Teilnehmerorientierung

Lernfelder und Institutionen der Weiterbildung

- Betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung
- Allgemeine, politische und kulturelle Erwachsenenbildung
- Wissenschaftliche Weiterbildung
- Erwachsenenbildungsträger
- Bildungsplanung und Bildungsmanagement
- Organisation/Management/Marketing
- Weiterbildungsberatung und Supportstrukturen

Funktionsanforderungen und Entwicklungstendenzen des Weiterbildungssystems

- Anforderung und Funktionen der Erwachsenenbildung
- Geschichte der Erwachsenenbildung
- Theoretische Grundlagen der Erwachsenenbildung
- Politik, Ökonomie und Recht
- Finanzen und Qualität
- Internationale Entwicklungen

Besonders für hauptamtlich Tätige sind die Planung, das Management und die Organisation von Bildungsangeboten ein eigener Handlungsbereich. Der Aufgabenumfang umfasst den gesamten Zyklus von Be-

darfsklärung, Beratung, Planung, Durchführung, Transfer und Evaluation. Dieses breite Feld von Aufgaben benötigt eine «andragogische Praxeologie».

Struktur- und Aktivitätsfelder im Prozessmodell der Weiterbildung
Andragogische Handlungsbereiche

Komponenten der Planung von Bildungsarbeit	Erhebung des Weiter- bildungsbedarfs	Anforderungen, Bildungsbedürfnisse klären
	Beratung	Einzelpersonen, Institutionen, Öffentlichkeitsarbeit
	Programmvorbereitung: Organisation und Planung	Festlegung von Zielgruppen, Klärung von Lernzielen, Fest- legung von Lerninhalten
	Programmdurchführung: bezogen auf Einrich- tungen und Einzelver- anstaltungen	Bestimmung der Lernorte, Auswahl Methoden/Medien, Aus- wahl der Lehrenden, Zeitpunkt, Ablauf, Umfang bestimmen
	Ermöglichung von Transfer	Sicherung von Transfermanagement
	Erfolgskontrolle	Bestimmung von Evaluationsverfahren

Vgl. Faulstich/Zeuner 2006, S. 71

Trotzdem steht im Mittelpunkt der Erwachsenenbildung das Lernen Erwachsener, für das Angebote geschaffen und Möglichkeiten eröffnet werden sollen. Eine Verschiebung der Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung vom traditionellen Unterricht zu einer ausgeprägteren Selbsttätigkeit der Teilnehmenden bedeutet in Zukunft eine Veränderung der Profils der Dozentinnen und Dozenten von Lehrenden hin zu «Lernvermittelnden», auf die in der Erwachsenenbildung Tätige eigens vorbereitet werden sollten.

5. Zukünftige Entwicklungen: Möglichkeiten der Erwachsenenbildung

Zukünftige gesellschaftliche, soziale und ökonomische Entwicklungen sind nicht mit Sicherheit vorauszusagen, aber es zeichnen sich zu jeder Zeit mittel- wie langfristige Trends ab, die für das Bildungssystem als Ganzes und auch für den Teilbereich der Erwachsenenbildung Konsequenzen haben können.

Die einleitend aufgestellte These, dass sich die Erwachsenenbildung immer in einem Spannungsfeld zwischen Widerstand und Anpassung findet, soll abschließend noch einmal aufgegriffen werden. Am Beispiel einiger erwartbarer Entwicklungen möge gezeigt werden, dass die Erwachsenenbildung niemals nur eine Handlungsoption hat, sondern es bei der Ausgestaltung von Anforderungen auf Standpunkt und Zielsetzung der Träger, Einrichtungen und professionell Handelnden ankommt.

Die demographische Entwicklung führt auf der einen Seite absehbar zu einer durchschnittlich älteren Bevölkerung, die Interesse an Erwachsenenbildung haben kann. Auf der anderen Seite bedeutet die geringere Reproduktionsrate, dass die – zumindest zurzeit nachweisbar schlechter ausgebildete jüngere Generation – in Zukunft intensiver als bisher weitergebildet werden muss. Und zwar nicht nur im Sinne einer Anpassung an einen sich ändernden Arbeitsmarkt, sondern auch in den Bereichen der allgemeinen kulturellen und politischen Bildung. In diesem Zusammenhang können in der Erwachsenenbildung Tätige auf neue Zielgruppen zugehen, Bildungsbedürfnisse ermitteln und Angebote mit neuen Inhalten, Veranstaltungsformen und -methoden entwickeln. Darüber hinaus sollten sie den Kern ihrer eigenen Arbeit und ihres professionellen Selbstverständnisses reflektieren.

Eine Ökonomisierung des Bildungswesens ist nicht nur für Schule und Hochschule zu beobachten, sondern auch für die Erwachsenenbildung (vgl. Dohmen 2005). Damit ist allerdings nicht nur der Zwang gemeint, Einrichtungen möglichst wirtschaftlich zu führen. Vielmehr geht es um die Frage, ob Einrichtungen sich vor allem dem Diktat der wirtschaftlichen Verwertbarkeit ihrer Angebote unterwerfen oder eigene, alternative, gegenläufige Profile entwickeln.

Einhergehend mit der Ökonomisierung des Bildungswesens wird zudem das Phänomen der sogenannten Entgrenzung des Pädagogischen diskutiert. Bildung findet demnach nicht mehr nur in speziellen Institutionen statt, sondern die Lebenswelt der Menschen wird pädagogisiert – im Beruf, über Medien, in der Freizeit. Pädagogische Aktivitäten finden also verstärkt außerhalb von Bildungsinstitutionen statt. Eine veränderte Nachfrage kann durchaus Folgen für die Angebotsgestaltung von Erwachsenenbildungseinrichtungen haben und unter Umständen ihre Existenz bedrohen. Allerdings ist das Nachfrageverhalten potenzieller Teilnehmender nicht der alleinige Grund für die teilweise schwierige Situation der Einrichtungen: In den letzten Jahren sind in vielen Bundesländern die öffentlichen Zuschüsse für die Erwachsenenbildung erheblich gekürzt worden. Gleichzeitig wurde über Gesetzesänderungen «marktgerechtes» Verhalten der Einrichtungen erzwungen, was zu einer Deregulierung dieses Bildungssegments und einer Deinstitutionalisierung führte.

Ein denkbarer Ausweg für bestehende und auch neu zu gründende Einrichtungen der Erwachsenenbildung könnte sein, sich ein jeweils eigenes inhaltliches Profil zu geben, das sich an einem individuellen wie öffentlichen Bedarf orientiert. Dabei geht es nicht nur um kompensatorische «Maßnahmen» für benachteiligte Zielgruppen, sondern um die Entfaltung neuer Inhalte, die dem Interesse verschiedenster gesellschaftlicher Gruppen entsprechen.

Eine solche Erwachsenenbildung mit einem eigenen Profil wird lokale und regionale Probleme thematisieren und Menschen dabei unterstützen, unmittelbar sichtbare Veränderungen durchzusetzen, die den Beteiligten Vertrauen in die eigenen Partizipations- und Durchsetzungsfähigkeiten geben. In diesem Sinn ist zu diskutieren, wie ein zukunftsfähiger Bildungsbegriff allgemeine, berufliche und politische Bildungsziele integrieren kann, um Widerstand gegen die übermäßige Ökonomisierung des Bildungssystems zu leisten und weiterhin (oder wieder) die gesellschaftlichen Aufgaben des Bildungssystems in den Vordergrund zu rücken. Erwachsenenbildung behält dann, im Sinne Theodor W. Adornos, primär eine aufklärende Funktion:

«Mit anderen Worten, ihre Funktion ist die von Aufklärung. ... Vorab wird sie versuchen müssen, die Menschen zur Einsicht ins Wesentliche der heutigen Gesellschaft zu bringen, ihnen die realen gesellschaftlichen Machtverhältnisse, Abhängigkeiten und Prozesse zu zeigen, denen sie unterworfen sind. Kurse über Verflechtung der großen Wirtschaft und der Gesellschaft heute und über politische Konsequenzen sollten wohl die erste Stelle einnehmen» (1956, S. 329–330).

Anmerkungen

- 1 Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler (BVPäd): <http://www.bv-paed.de> [Zugriff: 19. 5. 2007].
- 2 <http://steam.human.uni-potsdam.de/sektion-eb> [Zugriff: 19. 5. 2007].

3.6 Medien

Von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern werden auf dem Arbeitsmarkt nicht nur besondere Fachkenntnisse erwartet, sondern auch und insbesondere übergreifende Qualifikationen wie Wissen und Erfahrungen auf dem Gebiet der Medien. So sollen z. B. durch medial unterstützte Lehr- und Lernmethoden eine an die Berufs- und Alltagswelt angepasste Wissensvermittlung erfolgreich umgesetzt oder durch Medienkompetenz der selbständige Umgang mit Medien gefördert werden. Die Erziehungswissenschaft kann hier durch empirische Forschung, das Einbeziehen entsprechender Bildungstheorien, differenzierte Medienkritik o. Ä. offene Fragen beantworten. Sie wird so zu einer zentralen Disziplin für Bereiche wie das Bildungswesen, den Jugendschutz, die Werbebranche, das Personalwesen etc.

Die Umstellung des Studienangebots deutscher Hochschulen auf Bachelor- und Masterstudiengänge scheint von den Hochschulen wie auch von den Studierenden angenommen zu werden. Die erziehungswissenschaftliche Studienlandschaft stellt in dieser Hinsicht offenbar keine Ausnahme dar (vgl. Grunert 2004, S. 269 ff.). Die Aufnahme eines Masterstudiums ist dabei für den überwiegenden Teil der Studierenden keine Ausweichlösung, sondern Resultat einer entweder schon vor Beginn oder im Laufe des Bachelorstudiums getroffenen Entscheidung. Die Hauptgründe für das Masterstudium liegen für Studierende im Bereich Pädagogik/Psychologie in dem Interesse an persönlicher Weiterbildung (97 %), der vermuteten Verbesserung beruflicher Chancen (95 %) und der angestrebten weiteren Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten (87 %; vgl. Minks/Briedis 2005, S. 77 ff.).

Dieser Beitrag richtet sich an Masterstudierende der Erziehungswissenschaft, die sich ihre berufliche Tätigkeit in einem Arbeitsfeld Medien vorstellen können. Es wird u. a. folgenden Fragen nachgegangen:

- Welchen Stellenwert haben Medien in der Erziehungswissenschaft?
- Gibt es ein Arbeitsfeld Medien für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler?

- Wie bereiten Masterstudiengänge auf ein solches Arbeitsfeld Medien vor? Welche Angebote gibt es?
- Welche Tätigkeiten übernehmen Masterabsolvierende in einem Arbeitsfeld Medien?

1. Erziehungswissenschaft und Medien

Der Frage nach dem Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Medien kann sich mit einem Blick auf die Struktur der Disziplin genähert werden. Dieter Lenzen beschreibt diesbezüglich sechs verschiedene Dimensionen der Erziehungswissenschaft, deren erste drei «in einem hierarchischen Verhältnis der fachlichen Entfaltung stehen» (1999, S. 52): Die erste Dimension beinhaltet die großen *Fachrichtungen* wie Allgemeine Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik, Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik etc., die zweite umfasst *Fächer* wie Interkulturelle Pädagogik, Freizeit-, Kultur-, Museums-, Umweltpädagogik, die dritte schließt *Bildungs- und Erziehungsfelder* wie Politische Bildung, Verkehrs- und Sexualerziehung etc. ein. In diesen Dimensionen manifestiert sich der Medienbezug im Bildungs-/Erziehungsfeld Medienerziehung, im Fach Medienpädagogik und als inhaltlicher Bestandteil z.B. der Fachrichtungen Erwachsenenbildung und Schulpädagogik (vgl. ebd., S. 49 ff.).

Eine andere Herangehensweise stellt statt strukturtheoretischer Dimensionen die Bedeutung von Medien in der Erziehungs- und Bildungspraxis in den Mittelpunkt (vgl. den Beitrag von Kerres/Voß in diesem Band). Technische Medien waren dort schon immer unverzichtbare Elemente – von Bildillustrationen, Tafeln und Büchern über Filme und Tageslichtprojektoren bis hin zu PowerPoint-Präsentationen, Internetprojekten und Lernprogrammen. Auf Medienentwicklungen reagiert die (Medien-)Pädagogik mit neu formulierten Ansprüchen und neuen Konzepten, die sich stets auch in neuen Begriffen niederschlagen. Im didaktischen Kontext finden sich verschiedene Konkretisierungen des technischen Medienbegriffs, so z.B. Unterrichtsmedien, Lehrmedien, Lernmedien, Bildungsmedien oder didaktische Medien. Unterschiede

bestehen dabei jedoch nicht, wie die Begriffe suggerieren, in den Medien selbst, sondern in den Verwendungszusammenhängen und in den Funktionen, die jeweils im Vordergrund stehen. Medien können u. a. der Vermittlung von Informationen, der Informationssammlung, -ordnung und -aufbereitung, der Unterstützung selbstgesteuerten Lernens, der Übernahme von anleitenden und strukturierenden Funktionen, der Kontrolle und Rückmeldung, der Kooperation oder der Motivation dienen. Darüber hinaus können sie selbst zum Gegenstand der Analyse und Beurteilung werden (vgl. de Witt/Czerwionka 2007, S. 49 ff.). Der zielgerichtete und wirkungsvolle Einsatz von Medien in Bildungskontexten erfordert umfassende Fertigkeiten und Kenntnisse von allen Beteiligten. So müssen Lehrende etwa die didaktischen Möglichkeiten verschiedener Medien kennen, um sie sinnvoll verwenden zu können.

Wird heute von Medien gesprochen, geht es häufig um die neuen digitalen Medien. Die «alten» Medien spielen aber weiterhin eine Rolle, denn auch im Internet wird mit Text, Bild, auditiven Mitteln oder Videosequenzen gearbeitet. Neu sind die Anordnungen und Verknüpfungen, die häufig als Multimedialität bezeichnet werden. Am Beispiel des Internets mit seinen zahlreichen Funktionen und Einsatzmöglichkeiten wird deutlich, dass im Zuge der raschen Medienentwicklungen die Trennung von Massenmedien (wie Presse, Buch, Rundfunk, CD, Film, Fernsehen), Individualmedien (wie Telefon, Fax, Brief, E-Mail) und Bildungsmedien (wie Lernprogramme, Lehrfilme, Folien) mehr und mehr aufweicht und insbesondere Bildungsmedien zunehmend durch Massenmedien ersetzt werden. Im Internet vermischen sich kommerzielle, kommunikative, informations-, unterhaltungs- und bildungsbezogene Interessen verschiedenster Nutzungsgruppen. Informelles Lernen, also das Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen und organisierten Lehr-Lern-Prozessen, gewinnt an Bedeutung. Der Umgang mit den Neuen Medien bietet Chancen, birgt aber auch Risiken. Die Kompetenzen, die schon hinsichtlich der Bedienung, des Verständnisses und der Verwendung traditioneller Medien erforderlich waren, werden zukünftig verstärkt benötigt. Hier zeichnet sich quer durch alle Bevölkerungsgruppen ein immenser Bildungsbedarf ab.

Trotz all ihrer Potenziale und der enormen Bedeutung, die Medien in

Bildungsprozessen und für sie haben, waren sie immer schon den Vorwürfen ausgesetzt, lediglich Sekundärerfahrungen zu vermitteln und die personale Komponente im Lehr-Lern-Geschehen zurückzudrängen. Gerade jedoch zwischen der zentralen Position der Erziehungswissenschaft und der zentralen Funktion der Medien zeigen sich gemeinsame Bezugspunkte, vermitteln doch beide zwischen Welt und Individuum (vgl. Pietraß 2006, S. 15 f.).

Die Nutzung von Medien ist nicht mehr allein dem Einzelnen überlassen, sondern Medien haben Einzug in alle Lebensbereiche gehalten. Für die Erziehungswissenschaft ist insbesondere von Interesse, wie Prozesse der Medienaneignung gestaltet werden müssen, damit die «Subjektwerdung und die Ausformung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit unter den Bedingungen einer von Medien (mit)gestalteten Welt» (Schorb 2005, S. 67) gefördert werden.

Der Einfluss der Medien auf gesellschaftliche, kulturelle und individuelle Entwicklungen führt dazu, dass «die öffentliche Wahrnehmung der Medienentwicklung und ihrer (sozialen) Auswirkungen die gesellschaftliche Anerkennung medienpädagogischer Dienstleistungen beeinflusst» (Hugger 2004, S. 3). Es ist daher nicht verwunderlich, dass Medienkompetenz ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung ist. Medienkompetenz wird heute auch gern als eine der Schlüsselkompetenzen bezeichnet. Sie beinhaltet sowohl Medienkunde und Mediennutzung als auch Medienkritik und Mediengestaltung (vgl. Baacke 1997) und umfasst damit einen «Katalog medienbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Dimensionen Wissen, Reflexion und (soziales) Handeln» (Schludermann 2002, S. 51). Mit den Teilbereichen wie Mediennutzung, Medienwirkung, Medienerziehung, Medienbildung und Mediendidaktik fördert Medienpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft den Aufbau von Medienkompetenz und Medienbildung und ermöglicht damit die Teilhabe von Menschen in der Medien- und Wissensgesellschaft.

2. Medien im erziehungswissenschaftlichen Masterstudium

Mit der Medienentwicklung ist auch eine Anerkennung pädagogischer Berufe mit Medienbezug bzw. der «Stellenwert des verberuflichten medienpädagogischen Handelns gestiegen» (Hugger 2004, S. 4). Das Thema Medien findet sich in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengängen, sei es als alleiniger Schwerpunkt oder als einer von mehreren Hauptaspekten. Die jeweiligen Studieninhalte lassen sich grob sechs unterschiedlichen Bereichen zuordnen: Medienpädagogik, Mediendidaktik, Medienforschung, Mediennutzung/Medienpraxis, Medienkommunikation und Medieninformatik. Die Grenzen zwischen diesen Bereichen sind jedoch fließend, da die Inhalte häufig für mehrere Bereiche bedeutsam sind. Ebenso vielfältig wie die Inhalte sind die Qualifikationen, die durch die Auseinandersetzung mit den Inhalten angestrebt werden – vom Wissen um die Rolle der Medien in Bildungsprozessen, die Entwicklungsstränge der Medienpädagogik, Möglichkeiten des didaktischen Designs, Theorien und Konzepte zum selbstorganisierten Lernen und Lernen in Gruppen, Medien- und Kommunikationstheorien über praktische Fähigkeiten im Umgang mit (neuen) Medien, Audio-/Videosoftware und Kommunikationstools bis hin zu erweiterten Kompetenzen z. B. in den Bereichen Team- und Kooperationsfähigkeit, Eigeninitiative, Selbständigkeit, Kreativität oder Organisationsfähigkeit. Letztlich sollen die Funktionen und Wirkungen von Medien in unterschiedlichen Vermittlungskontexten (z. B. Lehr-Lern-Arrangements, aber auch Massenkommunikation) aus verschiedenen Perspektiven beurteilt und der Medieneinsatz so begründet werden können.

Die folgende Tabelle zeigt exemplarisch einige Inhalte sowie angestrebte Kenntnisse und Fähigkeiten auf (die Angaben stammen aus Beschreibungen verschiedener erziehungswissenschaftlicher Masterstudiengänge).

*Inhalte, Kenntnisse und Fähigkeiten in den Studienschwerpunkten
Medienpädagogik, Mediendidaktik und Medienforschung*

Studienschwerpunkt Medienpädagogik	
Inhalte (Auswahl)	Kenntnisse und Fähigkeiten (Auswahl)
Medien in Lern- und Bildungsprozessen	Organisation, Planung und Durchführung von Workshops/Weiterbildungen; Wissensvermittlung
Medienkompetenz	Medien beruflich sinnvoll nutzen/die sinnvolle Nutzung von Medien lehren
Medien und Erziehung	Medien im erziehungswissenschaftlichen Bereich erforschen, anbringen und nutzen können
Medienwirkungsforschung und Medienkritik	Positive und negative Wirkungen der Medien aus wissenschaftlicher Perspektive analysieren/empirisch erforschen und in der Lehre/im Jugendschutz/ in Gesellschaftskritik etc. nutzen können
Evaluationsforschung in der Medienpädagogik	Aktuelle Tendenzen vorstellen und Trends voraussagen können; Entwicklungsstränge der Medienpädagogik aufzeigen und kombinieren können
Studienschwerpunkt Mediendidaktik (insbesondere E-Learning)	
Inhalte (Auswahl)	Kenntnisse und Fähigkeiten (Auswahl)
Lernen in Gruppen, Tutorausbildung, Gruppenleitung	Teamfähigkeit; kooperatives Arbeiten; Leitung und Organisation von Projekten
Multimediadidaktik und -gestaltung	Medien bei der professionellen Wissensvermittlung didaktisch sinnvoll kombinieren können
Lehren und Lernen mit Medien	Medien effektiv für die Wissensaneignung und -übergabe nutzen können
Lernpsychologie/Lerntheorien und Neue Medien	Theoretisch fundiertes Hintergrundwissen zum Umgang mit Neuen Medien bei der praktischen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen
Selbstorganisiertes Lernen mit Neuen Medien	Selbstständigkeit, Eigeninitiative und Kreativität beim Umgang mit Medien
Planung und Management von Medienprojekten	Selbstsicherheit bei der Durchführung von Projekten im Medienbereich
Entwurf und Umsetzung didaktischer Designs	Didaktische Designs, die lerntheoretischen Anforderungen entsprechen, entwerfen können

Computer und Kognition	Computersoftware, Internetseiten und/oder Präsentationen nach kognitiven Aspekten gestalten können
Didaktische Modellierung von Lernumgebungen	Lern-/Vortrags-/Arbeitsumgebungen nach didaktischen Aspekten gestalten
E-Learning in Unternehmen	E-Learning in Unternehmen integrieren und Nutzen/sinnvolle Aspekte des E-Learnings für Unternehmen darstellen können
Studienschwerpunkt Medienforschung	
Inhalte (Auswahl)	Kenntnisse und Fähigkeiten (Auswahl)
Medientheorien	Theoretisches Medienwissen als Grundlage für praktische Medienumsetzung oder für wissenschaftliche Forschung im Medienbereich
Medienanalyse	Medien analysieren und vergleichen und dadurch abschätzen können, welches Medium für welchen Prozess am besten geeignet ist
Empirische Medienforschung	Mediennutzung aus pädagogischer, didaktischer und/oder gesellschaftsanalytischer Perspektive erforschen können
Mediensoziologie/Medien und Gesellschaft	Den Raum analysieren und darstellen können, den Medien in der Gesellschaft einnehmen (werden); gesellschaftliche Entwicklung des medialen Umgangs darstellen/analysieren können
Medienpsychologie	Psychische Wirkungs- und Verarbeitungsformen der Medien analysieren und im beruflichen Kontext sinnvoll einbeziehen können
Medienphilosophie/Medienkultur	Analysieren, wie Medien die Wirklichkeit prägen, hieraus wissenschaftliche Erkenntnisse über die jeweilige Kultur/den gesellschaftlichen Zeitgeist ableiten
Medienkritik	Kritische Aspekte der Medien wissenschaftlich analysieren und darstellen können
Medienpolitik/Medienrecht	Wissen über medienrechtliche Bestimmungen und die Sicherung der Unabhängigkeit der Medien/freien Meinungsäußerung

Medieninstitutionen	Wissen über Medieninstitutionen, deren Handlungsfelder und Berufsbilder, um deren Einfluss zu analysieren, das eigene Berufsbild genauer definieren und auf den Beruf hin planen zu können
Medienökonomie	Untersuchung der ökonomischen Aspekte der (Massen-)Medien; Zusammenhang Medien – Wirtschaft erkennen können

Die inhaltlichen Zusammensetzungen der Studiengänge können höchst unterschiedlich sein, es werden andere Fachbereiche einbezogen und völlig verschiedene Berufsbilder angestrebt. Von Seiten der Studiengangsanbieter wird als berufliche Perspektive am häufigsten die Konzeption, Durchführung und Evaluation mediengestützter Lernarrangements in Einrichtungen des Erziehungs-, Bildungs-, Sozial- oder Gesundheitswesens sowie in Personal- und Weiterbildungsabteilungen genannt. Naheliegende Alternativen finden sich jedoch auch in der Konzeption, Gestaltung, Produktion und Distribution von (Lehr-/Lern-)Medien, in der Kommunikations- und Öffentlichkeitsarbeit in Wirtschaftsunternehmen, Verbänden, Parteien und Behörden, in der Kulturarbeit oder in Tätigkeiten in Redaktionen und Verlagen. Betont wird dabei in jedem Fall, dass das Masterstudium zur Übernahme verantwortungsvoller leitender und konzipierender Aufgaben befähigt.

Die Bezeichnungen verschiedener erziehungswissenschaftlicher Masterstudiengänge mit Medienswerpunkt spiegeln die Vielfalt der Studieninhalte und der angestrebten beruflichen Perspektiven wider (Stand Ende 2007): Medien und Kommunikation (Universität Augsburg), Bildung, Kultur und Wissensformen (FU Berlin), Educational Media (Universität Duisburg), Multimedia-Didaktik (Universität Erlangen-Nürnberg), Media, Communication and Cultural Studies (Universität Kassel), Medienbildung: Visuelle Kultur und Kommunikation (Universität Magdeburg) sowie Medien und Bildung (Universität Rostock).

3. Arbeitsfelder für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler

Im Rückblick auf die Entwicklung des Arbeitsmarkts für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler kommt dem Jahr 1969 eine besondere Bedeutung zu. Damals wurde an deutschen Hochschulen der erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengang eingeführt, der primär für außerschulische Sozial- und Erziehungsberufe qualifizieren sollte. Im Hinblick auf die prognostizierten Arbeitsfelder der Absolventen und Absolventinnen waren in der Rahmenordnung damals neben dem erziehungswissenschaftlichen Grundlagenstudium die fünf Studienrichtungen Schule, Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung, betriebliches Ausbildungswesen und sonderpädagogische Einrichtungen vorgesehen. Inwiefern diese potenziellen den späteren tatsächlichen Arbeitsfeldern entsprachen (und noch entsprechen), wie sich der Expansions- und Ausdifferenzierungsschub, den das Fach durch die Einführung des Diplomstudiengangs erfuhr, bis heute in den Arbeitsfeldern niedergeschlagen hat und welchen Stellenwert Medien darin einnehmen, wird im Folgenden anhand der Ergebnisse verschiedener Studien zum Berufsverbleib dargestellt.

In einer inhaltsanalytischen Auswertung von Stellenanzeigen aus dem ersten Halbjahr 1972 filterten Peter Baltes, Alfred Hoffmann und Hans Merkens diejenigen Angebote für Hochschulabsolvierende heraus, «zu deren Ausübung pädagogische Qualifikationen im Sinne der Rahmenordnung gefordert werden, und/oder wenn sich die Anzeigen auf Ausbildungs- und Erziehungs- bzw. Sozialisationsaufgaben beziehen, die entweder in der Form des Unterrichtes und der Lehre, der Beratung, Betreuung, Diagnose oder in der Form der Forschung, Planung, Verwaltung und Entwicklung wahrgenommen werden sollen» (1973, S. 271). Stellenangebote für Lehrkräfte und Fachdidaktikerinnen bzw. Fachdidaktiker sowie solche, die ausdrücklich nur an Psychologinnen und Psychologen oder Soziologinnen und Soziologen gerichtet waren, wurden nicht berücksichtigt. Übrig blieben 603 Anzeigen, die u. a. auf die Häufigkeit der von den Inserenten gewünschten Studienabschlüsse hin analysiert

wurden. Das ernüchternde Fazit überrascht angesichts der aus heutiger Sicht zum damaligen Zeitpunkt wenig ausdifferenzierten Disziplin Erziehungswissenschaft kaum: «Für die außerschulische praktische pädagogische Arbeit werden offenbar *alle* Sozialwissenschaftler als geeignet angesehen. Dem Erziehungswissenschaftler ... wird im Augenblick keine Überlegenheit auf diesem Gebiet zugestanden. Aus diesen Gründen kann von einer Professionalisierung pädagogischer Tätigkeit noch keine Rede sein» (ebd., S. 273). Auf Medien wird in den Anzeigen nur vereinzelt Bezug genommen. Lediglich in Ausschreibungen, die den Studienrichtungen Schule sowie Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung zugerechnet werden konnten, wird «Medienpädagogik» vereinzelt und nur als Aufgabe, nicht als mitzubringende Fähigkeit, genannt (vgl. ebd., S. 274 ff.).

Wenige Jahre später konnte die erste Generation von Diplom-Pädagoginnen bzw. Diplom-Pädagogen zu ihrer beruflichen Situation befragt werden. An der Studie von H. Reinhard Koch beteiligten sich 481 Personen. Während damals fast drei Viertel der Absolvierenden der Studienrichtung Schule auch im Bereich Schulwesen oder Hochschule/Forschung tätig sind, lässt sich für die Absolvierenden der Studienrichtungen Sozialpädagogik/Sozialarbeit und Erwachsenenbildung eine deutlich breitere Streuung feststellen. Zwar spielen Schulwesen und Hochschule/Forschung auch unter ihnen eine wichtige Rolle, zusätzlich nennen sie jedoch auch Bereiche wie Weiterbildung, Heime oder öffentliche Verwaltung als Arbeitsfeld (vgl. Koch 1977, S. 47). Ebenfalls angeführt wird der Bereich Medien, der (wie zahlreiche andere) in der Stichprobe zwar nur wenig vertreten ist, dessen Nennung aber – gemeinsam mit der Tatsache, dass eine große Zahl der Befragten ihren gegenwärtigen Arbeitsplatz keinem der im Fragebogen vorgegebenen 35 Bereiche zuordnen konnte – für Koch mit ausschlaggebend dafür ist, «ein breiteres Berufsfeld für Diplompädagogen anzunehmen als andere Autoren» (ebd., S. 31).

20 Jahre nach Kochs Untersuchung weisen auch Manfred Bausch und Ulrich Wiegand (1997, S. 1176 f.) für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler eine nicht vollständig systematisierbare Vielzahl von Einsatzgebieten nach und nennen als eines von mehreren Hauptarbeitsfeldern den Medienbereich. Diese Einstufung bleibt zwar

die Ausnahme, dennoch lässt sich auch aus anderen in den 1990er Jahren erschienenen Publikationen zum Arbeitsmarkt für Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen schließen, dass sich der Medienbereich als Arbeitsfeld neben den klassischen Feldern im Bildungs- und Sozialwesen doch etabliert hat (vgl. Schulze-Krüdener 1997, S. 97).

Einen vorläufig letzten, äußerst detailreichen Einblick in die berufliche Situation bietet der Diplom-Pädagogen-Survey aus dem Jahr 2001, an dem sich bundesweit mehr als 3200 Personen beteiligten (vgl. Krüger/Rauschenbach 2003, S. 18f.). Den Ergebnissen zufolge sind die meisten der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler im Bereich der sozialen Arbeit tätig (31,9 %), gefolgt von der Rehabilitation (21,1 %) und der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (17,4 %). Die Medienpädagogik tritt als Arbeitsfeld nur am Rande in Erscheinung und wird zu den sonstigen pädagogischen Arbeitsfeldern gerechnet, in denen insgesamt 8,1 Prozent der Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen tätig sind. Medienbezug findet sich in Gestalt der Bereiche Internet/Neue Medien, EDV und Medienarbeit auch in den sogenannten «nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern», in denen 11,4 Prozent einen Arbeitsplatz gefunden haben (vgl. Kleifgen/Züchner 2003, S. 78).

Die berufliche Identität von Absolvierenden der Erziehungswissenschaft lässt sich nicht nur mit dem Blick auf Arbeitsfelder, sondern auch aus der Perspektive ausgeübter Tätigkeiten beleuchten. In der schon zitierten Studie von Koch (1977, S. 32) geben die befragten Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen als Tätigkeitsschwerpunkte Lehre/Unterricht, Beratung, Planung/Entwicklung/Konzipierung, Betreuung, Verwaltung/Organisation, Erziehung, Ausbildung/Schulung und Forschung an. Die meisten dieser Tätigkeitsschwerpunkte finden sich auch in neueren Studien wieder; Unterschiede ergeben sich jedoch hinsichtlich des Versuchs, sie zu klassifizieren. Eine Möglichkeit ist die Differenzierung nach personen- bzw. kundenbezogenen und organisationsbezogenen Tätigkeiten, eine andere bietet Kirsten Fuchs an: Sie unterscheidet zwischen *genuin pädagogischen Tätigkeiten*, die auf die Begleitung lebenslanger Lern-, Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse ausgerichtet sind (z.B. Unterrichten, Erziehen, Betreuen/Helfen, Beraten), *fachübergreifenden Tätigkeiten*, die zwar für die Konzipierung und Organisation

pädagogischer Angebote unerlässlich sind, aber auch das Tätigkeitsprofil anderer Berufe prägen (z. B. Entwickeln/Konzipieren/Projektieren, Planen/Disponieren, Verwalten/Organisieren/Koordinieren), und *fachfremden Tätigkeiten*, die zum genuine Gegenstand anderer Disziplinen zählen (z. B. Programmieren, Dolmetschen, Therapieren). Die Ergebnisse des Diplom-Pädagogen-Surveys zeigen, dass die fachübergreifenden Tätigkeiten, d. h. organisatorische, planerische und konzeptionelle Aufgaben, über alle Arbeitsfelder hinweg den höchsten Stellenwert besitzen – lediglich das Beraten erzielt als einzige genuine pädagogische Tätigkeit einen noch höheren Wert (vgl. Fuchs 2003, S. 185 ff.). Mittels einer Clusteranalyse konstruiert die Autorin fünf verschiedene Tätigkeitstypen, die sie als *Sozialbetreuer*, *Lehrer*, *Manager*, *Sozialmanager* und *Therapeut* bezeichnet. Quer durch alle Tätigkeitstypen nehmen Kenntnisse und Fertigkeiten mit handlungsanleitendem Charakter oder mit konkretem Arbeitsfeldbezug den höchsten Stellenwert ein. Hierzu zählen pädagogische Handlungsmethoden, Beratungsmethoden, psychologische Kenntnisse und spezielle pädagogische Fachkenntnisse. Es folgen organisationsbezogene Wissensbereiche, in denen Kenntnisse in EDV/Neuen Medien und Verwaltungskenntnisse an der Spitze stehen. Spezielle Kenntnisse aus anderen Disziplinen wie Betriebswirtschaft, Medizin/Psychiatrie oder Jura sind vergleichsweise unwichtig (vgl. ebd., S. 199). Die große Bedeutung von EDV-/Medienkenntnissen zeigt sich eindrucksvoll in einer nach den Tätigkeitstypen differenzierten Betrachtung. In einer Auswahl von 18 verschiedenen Wissensbereichen, darunter die oben genannten, nehmen Kenntnisse in EDV/Neuen Medien unter Lehrern und Managern die absolute Spitzenposition ein. Sozialbetreuer, Sozialmanager und Therapeuten beurteilen die Wichtigkeit von EDV-Kenntnissen dagegen etwas niedriger (Rangplätze 7, 10 und 10; vgl. ebd., S. 200). Diese Resultate deuten darauf hin, dass Kenntnisse in EDV/Neuen Medien heute insbesondere in der genuine pädagogischen Tätigkeit der Lehre/des Unterrichts sowie im fachübergreifenden Tätigkeitsbereich der Konzeption, Planung, Verwaltung und Organisation unerlässlich sind. Im Rückschluss ergibt sich daraus eine besonders hohe Bedeutung von EDV-/Medienkenntnissen für die von Medien durchdrungenen pädagogischen Arbeitsfelder Schule, Erwachsenenbildung/

Weiterbildung und Forschung/Wissenschaft. Es wird deutlich, dass der Umgang mit Medien eine für zahlreiche pädagogische Berufe höchst relevante Querschnittsaufgabe darstellt.

Folgt man der o.g. Aufteilung in pädagogische und nichtpädagogische Arbeitsfelder, so zeigt sich, dass annähernd 90 Prozent der Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen im pädagogischen Bereich tätig sind. Nur auf den ersten Blick scheint damit die seit Ende der 1980er Jahre diskutierte These von der *Entgrenzung des Pädagogischen* empirisch widerlegt zu sein. Als Entgrenzung des Pädagogischen wird der Prozess bezeichnet, in dem sich die historisch gewachsenen Formen pädagogischen Denkens und Handelns «von ihren typischen Institutionen und Räumen lösen und auf neue, von der Pädagogik bisher noch nicht erfasste Altersstufen und Lebensbereiche übertragen werden» (Lüders/Kade/Hornstein 2006, S. 226). Pädagogisches Handeln, Wissen und Reflektieren kann als selbstverständlicher, allgegenwärtiger und damit kaum mehr wahrnehmbarer Bestandteil unserer Kultur betrachtet werden: «Fast an jeder Ecke kann und soll man etwas lernen, immer wieder wird einem gesagt, was man alles noch nicht weiß und doch besser wissen sollte, überall trifft man auf ausgeklügelte didaktische Arrangements, mit deren Hilfe die eigenen Defizite überwunden und neues Wissen bzw. neue Erfahrungen vermittelt werden sollen» (ebd.).

Die zu beobachtende Ausdehnung pädagogischer Einflüsse auf alle Altersstufen und Lebensbereiche kann gerade hinsichtlich der Beschäftigungsperspektiven für Absolvierende der Erziehungswissenschaft als Chance begriffen werden. Maren Heise kommt in ihrem Vergleich zweier empirischer Studien von 1991/1992 bzw. 1998/1999 zu dem Schluss, dass die Verbreitung genuin pädagogischer Tätigkeiten im Arbeitsalltag sowohl unter Pädagoginnen und Pädagogen als auch unter Nicht-Pädagoginnen bzw. -Pädagogen zunimmt (vgl. Heise 2002, S. 114 ff.). Sie sieht dies als Argument für die Untermauerung der Entgrenzungsthese und stellt fest, «dass im Zuge der Entgrenzung des Pädagogischen bzw. der Pädagogisierung zahlreicher gesellschaftlicher Bereiche ein zunehmender Bedarf an pädagogischer Kompetenz und damit neue Aufgabengebiete für pädagogisch Qualifizierte entstehen könnten» (ebd., S. 122), beispielsweise indem – zusätzlich zu den klassischen Kategorien wie

Unterricht/Lehre, Bildung, Erziehung und Betreuung/Hilfe – Begriffe wie Beratung, Management oder Planung in das kategoriale Gefüge der Disziplin Erziehungswissenschaft aufgenommen werden.

Die geschilderten Untersuchungsergebnisse verdeutlichen, dass es ein «Arbeitsfeld Medien» (bzw. mehrere Arbeitsfelder mit starkem Medienbezug) für erziehungswissenschaftlich Qualifizierte zwar durchaus gibt, dieses jedoch bislang im Vergleich zu anderen Arbeitsfeldern nur eine untergeordnete Rolle spielt. Ein gänzlich anderes Bild liefert der Blick auf berufsrelevante Kenntnisse. Hier zeigt sich die enorme Bedeutung, die EDV-/Medienkenntnisse bereits heute für verschiedene etablierte Arbeitsfelder wie Schule oder Erwachsenenbildung/Weiterbildung haben. Die fortschreitende Pädagogisierung diverser gesellschaftlicher Bereiche geht einher mit einer sich gleichfalls entgrenzenden Medienlandschaft. Der Umgang mit Medien erlangt so quer durch alle Altersgruppen einen immer höheren Stellenwert. Angesichts dieser Entwicklungen liegt es nahe, einen wachsenden Bedarf an (medien-)pädagogischer Kompetenz und damit die zunehmende Relevanz des Arbeitsfeldes Medien für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler zu prognostizieren.

4. Arbeitsfeld Medien

Gegenstand der Erziehungswissenschaft sind Erziehungs- und Bildungsprozesse, deren Bedingungen sich im sozialen, kulturellen oder wirtschaftlichen Wandel ändern. Für einschneidende Veränderungen sorgen wesentlich die zunehmende Verfügbarkeit und Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien. Diese Entwicklungen wirken sich auch auf ein Arbeitsfeld Medien für Masterabsolvierende in der Erziehungswissenschaft aus, das um den Bereich des E-Learning erweitert wird. Denn neben den klassischen Medien wie Sprache, Buch, Bilder oder Fotos, Rundfunk, Fernsehen usw. halten die digitalen Medien zunehmend Einzug in die verschiedensten Arbeitsbereiche. Der Bereich E-Learning wird in Bildungseinrichtungen immer selbstverständlicher. Aber auch Unternehmen nutzen verstärkt neue Lerntechnologien.

nologien bzw. das Web 2.0 (z. B. Podcasts, Blogs, Wikis, virtuelle Lerngemeinschaften).

Neben den Nutzenden neuer Medien nimmt also auch die Verbreitung der Produzenten digitaler Medien zu. Dies sind z. B. öffentlicher Dienst/Verwaltung, Hochschulen/Schulen, große Unternehmen mit Bildungsabteilung und Verbände/Interessensvertretungen, während «genuine E-Learning-Produzenten» IT-/Software-Unternehmen, Bildungsunternehmen, Verlage, Beraterfirmen etc. sind (vgl. Goertz 2007). Entwicklung, Gestaltung und Vermittlung des digitalen Lehrens und Lernens, aber auch deren Management und Beratung in vielfältigen Arbeitskontexten werden zu innovativen Handlungsfeldern für Absolvierende der Erziehungswissenschaft. In diesen Bereichen zeigen sich besonders deutlich die Ausdehnung (medien-)pädagogischer Einflüsse und die Implementation neuer Aufgabenfelder.

4.1 Arbeitsfeld Medien für Personen, die nicht Erziehungswissenschaft absolviert haben oder über Quereinstiege kommen

Einige Medienberufe, die einen Masterabschluss voraussetzen, scheinen für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler zwar auf den ersten Blick interessant, auf den zweiten Blick aber nicht geeignet zu sein, da sie wenig mit den genuin pädagogischen oder fachübergreifenden Tätigkeiten zu tun haben (vgl. Kap. 3). Dazu gehören die Arbeitsfelder im Bereich der Medientechnik bzw. von Multimedia/Medieninformatik sowie Mediendesign (vgl. Kritzenberger 2007). Mediendesign z. B. ist ein Arbeitsfeld, dem Mediengestaltung und Typographie zugeordnet sind und in dem Medienprodukte gestaltet, Designkonzeptionen umgesetzt und visualisiert werden. Sie haben keine Affinität zu den pädagogischen Handlungsfeldern.

Schon eher gehören Kommunikations- und Medienwissenschaft zu den Bereichen, deren Arbeits- und Berufsfelder die Möglichkeit eines Quereinstiegs für Absolvierende der Erziehungswissenschaft bieten können. Kommunikations- und Medienwissenschaft beschäftigen sich mit öffentlicher Kommunikation. «Studierende lernen, wie sich die Mas-

senmedien entwickelt haben, welchen Einfluss sie auf die öffentliche Meinung haben und wie diese Medien auf die Nutzer wirken. Die Medienwissenschaft untersucht die Struktur und den Wandel der Medien in historischer und systematischer Perspektive» (Kritzenberger 2007, S. 50). Typische Betätigungsfelder sind hier vor allem planerisch-konzeptionelle Funktionen in Verlagen und Unternehmen, z.B. in der Programmplanung. Aber je nach Schwerpunkt können die Tätigkeiten auch in der Markt- und Meinungsforschung oder in der Öffentlichkeitsarbeit liegen. Verstärkt zu berücksichtigen ist hier der Internetbereich mit den Möglichkeiten des Online-Journalismus. Hier eröffnen sich auch für medienpädagogisch interessierte Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler neue Arbeitsfelder.

4.2 Medienpädagogik als Profession

(Ausbildungs-)Konzepte medienpädagogischen Handelns waren lange Zeit schwerpunktmäßig in der außerschulischen Jugendarbeit angesiedelt. Heute lässt sich ein Arbeitsfeld Medien aber nicht mehr auf wenige Bereiche einschränken. Neben der Tendenz, dass Medienerziehung und Medienbildung zunehmend integrale Bestandteile des schulischen Erziehungsauftrags werden, kann Medienpädagogik für die Gestaltung der medialen Umwelt, und zwar sowohl für die Mediennutzenden als auch für die Produzierenden von Medienerzeugnissen, handlungsleitend sein und helfen, Medienwissen und Medienkompetenz eigenständig zu erwerben und einzusetzen. Nicht nur in der erfahrungsorientierten Medienarbeit, sondern auch an der didaktischen Konzeption und Evaluation von Medienprojekten ist mittlerweile eine Reihe von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern beteiligt. Huberta Kritzenberger sieht für Medienpädagoginnen und Medienpädagogen nach einem Masterstudium Arbeitsbereiche, «in denen Kompetenzen auf dem Gebiet der Planung, der Produktion, des Einsatzes und der Nutzung von alten und neuen Medien erforderlich sind», und solche «mit Medienorientierung, die vor allem pädagogische und kommunikative Kompetenzen erfordern» (Kritzenberger 2007, S. 87). Damit sind mediendidaktische und medienerzieherische Aufgaben angesprochen: Bei

der Mediendidaktik geht es um die Nutzung von Medien in Lehr- und Lernprozessen, Medienerziehung zielt auf eine kritische Reflexion der Arbeit an und mit Medien.

Medienpädagogisch Tätige haben nicht allein die Aufgabe, praktikable Erklärungsansätze und ratgebende Hilfestellungen zu erteilen, sondern vielmehr an der Gestaltung von Lernarrangements und Bildungs- und Kulturangeboten mitzuwirken (vgl. Kerres/deWitt/Schweer 2003, S. 95).

Einen Eintrag zum Berufsbild «Medienpädagoge/-pädagogin» gibt es auch bei der Agentur für Arbeit: Medienpädagoginnen und Medienpädagogen können nach Auskunft der Arbeitsagentur in den Arbeitsfeldern Medienkunde, Medienerziehung, Mediendidaktik oder Medienforschung tätig werden, aber auch in der «Werbeforschung, z.B. bei Rundfunkanstalten oder Medien-Vermarktungsgesellschaften, in der Öffentlichkeitsarbeit von Unternehmen oder in der Medienkontrolle der verschiedenen Landesanstalten für Rundfunk» (Arbeitsagentur 2007).

Insbesondere Kai-Uwe Hugger hat sich mit dem Selbstverständnis und Berufsbild des Medienpädagogen bzw. der Medienpädagogin auseinandergesetzt und stellt fest, dass es immer noch kein festes Berufsbild gibt, obwohl Medienpädagogik Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Studiengänge ist und «dem Beruf eine außerordentlich große Bedeutung für Mensch und Gesellschaft beigemessen» (2004, S. 4) wird. Er bestätigt mit seiner Arbeitsmarktanalyse, dass medienpädagogische Aufgaben als Querschnittsaufgaben in verschiedenen beruflichen Bereichen zu finden sind.

Medienpädagogische, kontextübergreifende Arbeitsfelder sind (ebd., S. 7 ff.):

- Unternehmen und öffentliche Einrichtungen, «die größtenteils als Anwender von Neuen Medien auftreten».

Arbeitgeber: Aus- und Weiterbildungseinrichtungen, Institutionen der außerschulischen Jugendmedienarbeit, Schulen, Stiftungen, Hochschulen

Aufgaben: Konzeptionierung, Realisierung und Evaluierung von Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für die Vermittlung von Medienkompetenz

- Unternehmen aus der Medien- und Kommunikationswirtschaft, «die sowohl als Multimediaproduzenten als auch als Anwender auftreten».

Arbeitgeber: Rundfunksender mit Online-Auftritten, Printbereich oder Marketingunternehmen, Schulbuchverlage mit eigenen Internetseiten

Aufgaben: redaktionelle Tätigkeiten, pädagogische Beratung und Betreuung von Netzkommunikation

- Unternehmen, «die sich auf pädagogisch relevante Produktionen und Dienstleistungen im Bereich neue Medien spezialisiert haben».

Arbeitgeber: Multimedia-Agenturen oder Software-Unternehmen

Aufgaben: Konzeption, Entwicklung und Realisierung von Multimediaprodukten auf der Grundlage von erziehungswissenschaftlichen Fachkenntnissen

Für den Erfolg kommt es darauf an, dass berufliches Handeln auch im Arbeitsfeld Medien «(wissenschaftliches) Wissen und fallbezogenes Handeln-Können systematisch miteinander verknüpft» (ebd., S. 11). Die Ausdifferenzierung und Vielfalt von Arbeitsfeldern im Medienbereich scheinen die Entwicklung in der Erziehungswissenschaft mit ihren Entgrenzungstendenzen zu unterstreichen.

5. Zusammenfassung/Ausblick

Es ist anzunehmen, dass dem pädagogischen Arbeitsfeld Medienpädagogik und den nichtpädagogischen Arbeitsfeldern Internet und EDV/ Neue Medien für Masterabsolvierende der Erziehungswissenschaft eine zunehmende Bedeutung zukommt. Eventuell ist damit sogar ein «Aufstieg» des Fachs Medienpädagogik zu einer Fachrichtung nach Lenzens Systematik (vgl. Kap. 1) zu erwarten. Der Bereich der (Neuen) Medien ist und bleibt für Masterabsolvierende ein innovatives und zukunftsorientiertes Arbeitsfeld, das vielfältige Kompetenzen und Kenntnisse erfordert. Es ist darüber hinaus ein Feld, das große Gestaltungsmöglichkeiten und Partizipationschancen in unserer Gesellschaft bietet.

4 Forschungskonzepte und -methoden

4.1 Empirisch-analytische Verfahren in der erziehungswissenschaftlichen Forschung

Leistung bzw. die Erfassung von Leistungen hat sich in der gesellschaftlichen Diskussion zu einem Kernthema des ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts entwickelt (vgl. Schweizer 2006). Auch die erziehungswissenschaftliche Forschung wird durch diese aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen stark beeinflusst (vgl. Beck/Klieme 2007). Bedingt durch diesen Trend erfahren quantitative Forschungsverfahren mit Beginn der 1990er Jahre in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft eine neue Aufmerksamkeit. Zunächst in der empirischen Bildungsforschung durch die Beteiligung Deutschlands an internationalen Vergleichsstudien wie der Third International Mathematics and Science Study (TIMSS; vgl. Baumert 1997; Baumert/Bos/Lehmann 2000a, b), dem Programme for International Student Assessment (PISA; vgl. Baumert u. a. 2001) sowie der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung¹ (IGLU; vgl. Bos u. a. 2003, 2004), dann in der Schulpraxis durch die verbindliche Einführung von Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten in allen Bundesländern. Als Konsequenz aus der Teilnahme an den internationalen Schulleistungsstudien TIMSS, PISA und IGLU erfolgt ein bildungspolitischer Wandel von einer Inputsteuerung des Schulsystems zu einer an den Ergebnissen schulischer Arbeit orientierten Outputsteuerung des Schulsystems (vgl. die Beiträge von Bellenberg und Böttcher in diesem Band). Grundlage für die Outputsteuerung sind fachliche und überfachliche Kompetenzmodelle, die theoretisch fundierte Annahmen über die Ausdifferenzierung von Kompetenzkonstrukten machen, die empirisch in Form von Messmodellen erfassbar sein müssen (vgl. Klieme u. a. 2004). Zu diesem Zweck kommen empirisch-analytische Forschungsverfahren zum Einsatz.

Der Wechsel hin zu einer outputorientierten Steuerung des deutschen Bildungssystems ist mit Veränderungen für die im Bildungswesen Beschäftigten verbunden. Lehrerinnen und Lehrer müssen die aus Vergleichsarbeiten zurückgemeldeten Ergebnisse richtig deuten, um daraus

die richtigen Konsequenzen für den schulischen Entwicklungsprozess ableiten zu können; die Bildungspolitik muss die Ergebnisse von internationalen Vergleichsstudien analysieren und nächste Schritte für notwendige Reformprozesse einleiten etc.

Diese Aufgaben erfordern von allen Beteiligten eine hohe methodische Kompetenz, die es im Rahmen der Ausbildung an den Universitäten und in Fortbildungen für praktizierende Lehrkräfte zu erlernen gilt, da die kritische Rezeption von Ergebnissen aus der grundlegenden Bildungsforschung wie die Modellierung von Kompetenzkonstrukten, Bedingungsanalysen, Mess-, Strukturgleichungs- und Mehrebenenanalysemodellen formalstatistisches Grundwissen bedingt.

Dazu werden für die erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung zentrale statistische Konzepte dargestellt und ihrer Funktion entsprechend gegeneinander abgegrenzt. In den folgenden Kapiteln erfolgt die Beschreibung wichtiger Eigenschaften sowie Anforderungen, die aus dem Forschungsfeld der erziehungswissenschaftlichen Disziplin an quantitative Verfahren zu stellen sind. Gemeinsam ist diesen Darstellungen der Gedanke, dass die in den Daten enthaltenen Informationen durch den Einsatz geeigneter empirisch-analytischer Verfahren zu Wissen verdichtet werden. Die Gliederung orientiert sich dabei am Aggregierungsgrad der erfassten Informationen:

In Kapitel 1 werden Verfahren vorgestellt, mit denen Aussagen auf der Ebene von einzelnen Schülerinnen bzw. Schülern gemacht werden können. Daneben werden hier die Anwendung und der Einsatz von Mischverteilungsansätzen beschrieben. In Kapitel 2 werden Messdaten zur Kompetenzentwicklung mit Hilfe von hypothesenprüfenden Verfahren auf Faktoren der Unterrichtsgestaltung zurückgeführt. Mit dem hier dargestellten Verfahren wird zugleich der Grundgedanke aller hypothesenprüfenden Verfahren erläutert. In Kapitel 3 werden Verfahren aus der Schulentwicklungsforschung dargestellt. Hier wird für hierarchisch strukturierte Daten anhand von Mehrebenenanalyseverfahren aufgezeigt, wie sich bei Bedingungsanalysen einflussnehmende Variablen auf Schüler- und Schulebene bestimmen lassen. In Kapitel 4 werden solche empirisch-analytischen Verfahren vorgestellt, die sich in jüngerer Zeit in den groß angelegten Leistungsvergleichsstudien etabliert haben.

Eine Übersicht zu Statistikprogrammen, mit denen die in diesem Beitrag berichteten Analysen berechnet werden können, erfolgt in Kapitel 5.

Bei den in den Kapiteln 1 bis 4 genannten Verfahren soll der Anwendungsbezug im Vordergrund stehen, eine Gewichtung, die zu Lasten einer formalstatistischen Darstellung erfolgt. Ein Verweis auf weiterführende Literatur und statistische Auswertungsprogramme geschieht innerhalb der jeweiligen Textteile sowie gesondert in Kapitel 5 am Ende dieses Beitrags.

1. Empirisch-analytische Verfahren für die Lernstandserfassung² und zur Klassifikation von Schülerinnen und Schülern

In diesem Kapitel werden zunächst Skalierungsverfahren für Leistungs- und Einstellungsdaten vorgestellt. Mit den Vergleichsstudien TIMSS, PISA und IGLU etablierten sich neue Auswertungsmethoden zur Erfassung von sogenannten latenten Variablen wie fachbezogenen Kompetenzen oder Einstellungen von Schülerinnen und Schülern. Bei der anschließenden Vorstellung von Mischverteilungsmodellen handelt es sich um eine Verfahrensklasse, die für differentiellstatistische Fragestellungen wichtige Vorteile bietet, wenn etwa Aussagen über Teilgruppen oder bestimmte Typen mit den erhobenen Daten gemacht werden sollen.

1.1 Skalierungsverfahren für Leistungs- und Einstellungsdaten

Die in vielen erziehungswissenschaftlichen Vergleichsstudien eingesetzten Skalierungsverfahren wurden bereits in den 1970er Jahren vom amerikanischen Educational Testing Service (ETS) in Zusammenhang mit dem Programm National Assessment of Educational Progress für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen entwickelt (vgl. Mislevy/Johnson/Musaki 1992). Diese Verfahren stellen unterschiedliche psychometrische Modellierungsansätze dar, die sich unter dem Sammelbegriff der probabilistischen Testverfahren zusammenfassen lassen (zur deutschsprachigen Einführung vgl. Fischer 1968, 1974; Rost 2004; als englischsprachige Quellen vgl. Embretson/Reise 2000; Guttman 1950;

Lazarsfeld/Henry 1968; Rasch 1980). Sie bilden die methodologische Grundlage für die Auswertung der großen erziehungswissenschaftlichen Vergleichsuntersuchungen wie TIMSS, PISA oder PIRLS, werden mittlerweile aber auch in nationalen Studien kleinerer (vgl. Voss 2006) und mittlerer Größenordnung (vgl. Voss/Blatt/Müller 2007; Lohre u.a. 2006) adaptiert und gewinnbringend eingesetzt, da sie insbesondere für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen wie die der Kompetenzmessung oder der Kompetenzentwicklung von Kindern über hervorragende Eigenschaften verfügen.

Ein weiterer Vorzug der probabilistischen Testverfahren ist, dass sich Personen, die unterschiedliche Aufgaben eines Tests bearbeitet haben, entsprechend ihrer Testleistungen zuverlässig auf einer gemeinsamen Skala darstellen lassen. Dieser Ansatz wurde in der Anlage der IGLU-Studie in Zusammenhang mit dem Multi-Matrix-Testdesign gewählt, um sich ein umfassendes Bild von den Schülerkompetenzen am Ende von Jahrgangsstufe 4 machen zu können. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiteten beim Multi-Matrix-Testdesign nicht alle Aufgaben des Tests, sondern immer nur einzelne Aufgabenblöcke. Die Blöcke sind dabei so dimensioniert, dass sie eine zuverlässige Schätzung der Fähigkeiten ermöglichen und die Kinder bei der Bearbeitung der Testaufgaben nicht über Gebühr beansprucht werden. Das Multi-Matrix-Testdesign hat aus Perspektive der Grundlagenforschung den entscheidenden Vorteil, dass mit nur einer Erhebungsphase eine große Bandbreite an fachspezifischem Wissen abgefragt werden kann (vgl. Mislevy/Beaton/Kaplan/Sheehan 1992).

Die in den internationalen Vergleichsuntersuchungen etablierten probabilistischen Datenauswertungsverfahren unterscheiden sich erheblich von den konventionellen Verfahren quantitativer erziehungswissenschaftlicher Forschung (vgl. Rost 2004). Daher sollen im Folgenden zunächst die Grundzüge probabilistischer Auswertungsverfahren einführend dargestellt werden, bevor im Anschluss deren Nutzung in erziehungswissenschaftlichen Forschungszusammenhängen behandelt wird.

Der Klasse der probabilistischen Testverfahren ist gemeinsam, dass sie die Existenz einer latenten, nicht direkt beobachtbaren Dimension

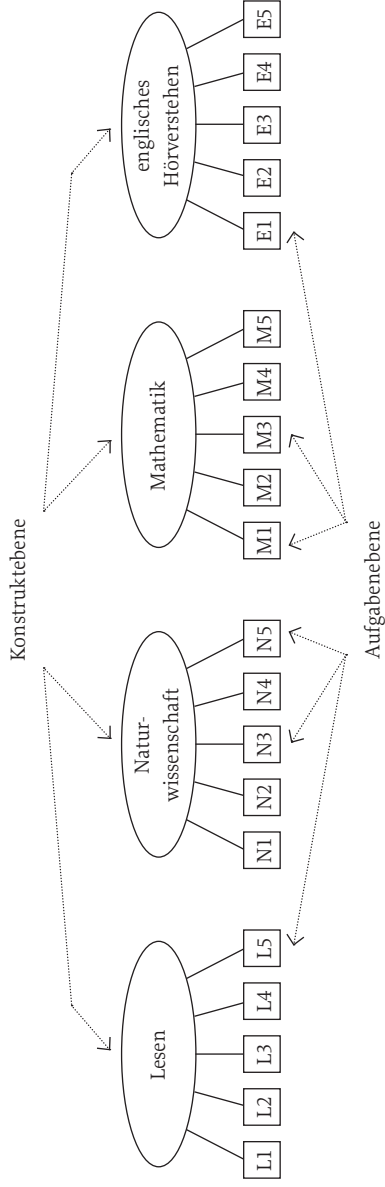


Abbildung 1: Fachbezogene Kompetenzen und deren Operationalisierung durch Testaufgaben

ξ (Ksi) postulieren – im Fall der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) beispielsweise die fachbezogenen Leistungen von Grundschulkindern –, welche inhaltlich durch die Testaufgaben beschrieben wird, aber nicht mit den manifesten Testaufgaben gleichzusetzen ist. Was mit den Testaufgaben beobachtet wird, sind lediglich Symptome der latenten Fähigkeiten, auf welche man nur in indirekter Weise schließen kann (vgl. Fischer 1974, S. 148). Dieser Zusammenhang ist in Abbildung 1 dargestellt.

Grundlage für die Messung von fachbezogenen Fähigkeiten ist ein jeweiliger Aufgabensatz aus einem unendlichen Pool möglicher Aufgaben, die alle die gleiche Personenfähigkeit ξ messen. Die Aufgaben unterscheiden sich lediglich hinsichtlich ihrer Schwierigkeiten, sind aber ansonsten von ihrer Anforderungsstruktur homogen (vgl. Fischer 1968). Die Homogenität und das Ordnungsprinzip der Aufgaben (leichte und schwierige Aufgaben) implizieren, dass die Testergebnisse unabhängig von den verwendeten Aufgaben zu interpretieren sind, da alle potenziellen Aufgaben die gleiche Personenfähigkeit (ξ) messen. Die Aufgabenauswahl sollte sich jedoch nach dem Fähigkeitsniveau der Testpersonen richten, da der Informationsgehalt der Aufgaben dann maximal ist, wenn Aufgabenschwierigkeiten (σ_i) und Personenfähigkeiten (ξ_v) einander entsprechen.³ Möchte man beispielsweise zwei Personen im Hinblick auf ihr Leseverständnis voneinander unterscheiden, so ist dafür im Prinzip eine einzige Aufgabe ausreichend. Diese Aufgabe muss jedoch folgende Eigenschaft erfüllen: $\xi_v < \sigma_i \leq \xi_v$, was heißt, dass die Aufgabenschwierigkeit im Bereich zwischen den Personenfähigkeiten der getesteten Personen liegen muss. Dieser Gedanke lässt sich leicht auf Stichproben von n -Personen übertragen. Die Aufgaben werden dann viele Informationen zur Unterscheidung der getesteten Personen liefern, wenn sie im Bereich des Leistungsniveaus der Testpersonen liegen. Zu leichte und zu schwierige Aufgaben trennen lediglich in den Randbereichen der Verteilung und liefern deutlich weniger Informationen über die getesteten Personen. Diese Aussage gilt unabhängig von der Verteilungsform der entsprechenden Personenfähigkeit. Hierdurch wird auch deutlich, warum probabilistische Testmodelle über erstrebenswerte Eigenschaften für die Modellierung von erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen (Messung von

Lernzuwachsen, Messung von Kompetenzunterschieden in Substichproben) verfügen. Durch eine geschickte Auswahl von Aufgaben (bei «Treatment-Designs» etwa durch eine Erhöhung der Aufgabenschwierigkeiten des Posttests) lässt sich eine optimale Passung der Aufgabenanforderungen mit dem Fähigkeitsniveau der Testteilnehmer erreichen. Der so konstruierte Test erfasst ein Maximum an Information.

Die Möglichkeit der Ermittlung von Personenfähigkeiten unabhängig von den beim Test eingesetzten Aufgaben gilt auch umgekehrt für die Ermittlung der Aufgabenschwierigkeiten. Sie sind aufgrund ihrer Homogenitätseigenschaft anhand beliebiger Personenstichproben bestimmbar, und Unterschiede in den ermittelten Schwierigkeiten der Aufgaben sind unabhängig von der getesteten Personengruppe interpretierbar. Verfügt ein Testmodell über diese Eigenschaft, wird dies als spezifische Objektivität⁴ bezeichnet (vgl. Fischer 1974, S. 407–422).

Die Struktur von probabilistischen Testverfahren ergibt sich aus der Spezifikation einer Funktion der Personenfähigkeit $f_i(\xi)$. Mit dieser Funktion lässt sich das Erscheinungsbild des entsprechenden Funktionsverlaufs (Aufgabencharakteristik) über der Personenfähigkeit für jede Aufgabe beliebig modellieren. Der Ansatz ist äußerst flexibel und erlaubt es, für die jeweiligen Aufgaben eines Tests unterschiedliche Funktionen zu spezifizieren, sodass ein Test aus einer Anzahl von sehr unterschiedlichen Aufgaben (geschlossene und offene Antwortformate, dichotome und polytome Antwortkategorien) bestehen kann. Ein Modell mit besonders erstrebenswerten Eigenschaften ist das logistische Raschmodell für Aufgaben mit dichotomen Antwortausprägungen (vgl. Andrich 1988; Rasch 1980; Rost 2004). Der Funktionsverlauf ist durch die Aufgabenschwierigkeit vollständig determiniert, und die Wahrscheinlichkeit, dass eine Person mit der Fähigkeit ξ_v die Aufgabe σ_i löst, ergibt sich aus folgender Gleichung (vgl. Rost 2004, S. 119):

$$(1) \quad p(X_{vi} = 1 \mid \xi_v, \sigma_i) = \frac{\exp(\xi_v - \sigma_i)}{1 + \exp(\xi_v - \sigma_i)}$$

Durch eine Darstellung in Form von logit-transformierten Lösungswahrscheinlichkeiten (Logits) lässt sich dieser Ausdruck weiter vereinfachen und als Differenz aus Personfähigkeit und Aufgabenschwierigkeit mo-

dellieren. Diese Darstellungsweise hat den Vorteil, dass sich die Logits als einfache lineare Funktion beschreiben lassen (ebd., S. 118):

$$(2) \quad \log \frac{p(X_{vi} = 1)}{p(X_{vi} = 0)} = \xi_v - \sigma_i$$

Der Funktionsverlauf des logistischen Raschmodells (1) ist über ξ_v streng monoton, das heißt, die Wahrscheinlichkeit für eine richtige Antwort bei der Aufgabe i wächst mit Zunehmen der Personenfähigkeit ξ_v . Der Parameter ξ_v lässt sich somit als Personenfähigkeit zur Lösung eines bestimmten Aufgabentyps interpretieren. Inhaltlich wird diese Fähigkeit durch die Summe der Aufgabeneigenschaften definiert. Mit dem Parameter σ_i werden die Aufgabenschwierigkeiten beschrieben. Bei gegebener Personenfähigkeit sinkt die Wahrscheinlichkeit einer Person, Aufgaben mit zunehmenden Schwierigkeitsparametern σ_i erfolgreich zu bearbeiten. In seiner logit-transformierten Form (2) kommt nochmals die einfache mathematische Struktur und die psychometrische Plausibilität des Raschmodells zum Ausdruck (vgl. Ludlow/Haley 1995). In Abbildung 2 sind die Funktionsverläufe von drei Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeiten dargestellt.

Jeder der drei Funktionsverläufe stellt die Lösungswahrscheinlichkeit der jeweiligen Aufgabe in Abhängigkeit von der Personenfähigkeit (ξ_v) dar. Die drei Aufgaben unterscheiden sich ausschließlich in Bezug auf ihre Schwierigkeit voneinander. Eine Person mit einer mittleren Personenfähigkeit von 0 ($\xi_v = 0$) löst Aufgabe 3 mit einer Wahrscheinlichkeit von rund 25 Prozent, Aufgabe 2 mit 50 und Aufgabe 1 mit 75 Prozent. Man erhält diese Lösungswahrscheinlichkeiten durch Einsetzen der Werte $\xi_v = 0$ und $\sigma_1 = -1$, $\sigma_2 = 0$, $\sigma_3 = 1$ in Gleichung (1)⁵ bzw. durch direktes Ablesen in Abbildung 2. Hierfür wird vom Abszissenwert 0 eine parallele Gerade zur Ordinatenachse gezogen, bis der Funktionsverlauf der jeweiligen Aufgabe geschnitten wird. Auf Höhe des Schnittpunkts kann dann der Ordinatenwert – die Wahrscheinlichkeit, bei gegebener Personenfähigkeit Aufgabe i zu lösen – abgelesen werden.

Im Fall des einparametrischen logistischen Modells ist die spezifische Objektivität der Messung ein elementarer Punkt, aus dem sich weitere wichtige Modellannahmen ableiten lassen. Diese für die Gültigkeit des

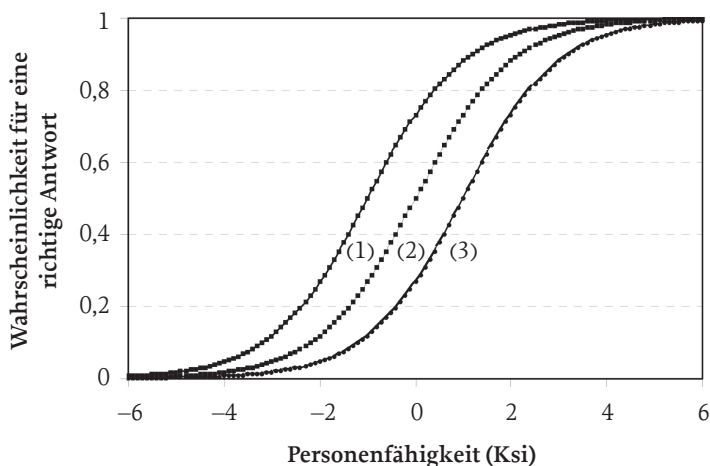


Abbildung 2: Funktionsverläufe des einparametrischen logistischen Modells mit unterschiedlichen Aufgabenschwierigkeitsparametern σ_i

Modells wesentliche Annahme lässt sich empirisch überprüfen, indem die Personenparameter anhand zweier disjunkter Aufgabenmengen geschätzt und die beiden Werte für die Personenparameterschätzungen miteinander verglichen werden. Gilt das Raschmodell, so dürfen die Werte nicht voneinander abweichen. Äquivalent lassen sich auch die Schätzungen für die Aufgabenparameter anhand von zwei disjunkten Personenmengen überprüfen. Gilt das Raschmodell, so dürfen analog die aus zwei verschiedenen Personengruppen geschätzten Aufgabenparameter nicht voneinander abweichen. Insbesondere die Eigenschaft der spezifischen Objektivität zeichnet das Raschmodell gegenüber den im Folgenden dargestellten Modellerweiterungen aus.

Die Ergebnisse dieser Kompetenzerfassung werden in den Ländervergleichsstudien auf einem hochaggregierten Niveau – d. h. für große Stichprobenumfänge – genutzt, um Schülerschaften aus verschiedenen Nationen in Bezug auf ihre durchschnittliche Leistungsfähigkeit miteinander zu vergleichen (Klieme u. a. 2004).

Mit den Skalierungsergebnissen stehen für jedes Kind Personenpara-

meter (ξ_v) zur Verfügung, die sich miteinander vergleichen lassen. Dieser Gedanke lässt sich auch auf die Ebene von einzelnen Schülerinnen und Schülern übertragen. In Abbildung 3 sind die Testleistungen von zwei Schülern dargestellt. Die Testleistung von Schüler A liegt bei rund 540 Punkten, die Leistung von Schüler B bei 460 Punkten. Diese Differenz entspricht einem Leistungsunterschied von knapp zwei Schuljahren. Da es sich bei diesen Leistungswerten um fehlerbehaftete Schätzungen handelt, sind um diese Werte Konfidenzintervalle abgetragen, die das Ausmaß an Unsicherheit quantifizieren, das mit einer Schätzung verbunden ist. In diesem Konfidenzintervall liegen die wahren Personenparameter, die den Stichprobenkennwert mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 Prozent erzeugt haben können. Die für die jeweiligen Schüler dargestellten Konfidenzintervalle verdeutlichen, dass die Differenz von 80 Punkten auf Individualebene nicht annähernd ausreicht, um aus statistischer Sicht von einem abgesicherten Leistungsunterschied sprechen zu können. Eine Verortung der jeweiligen Schülerleistung in den Kompetenzstufen macht zudem deutlich, dass Schüler A seiner Testleistung entsprechend in den Kompetenzstufen II bis IV und Schüler B in den Kompetenzstufen I bis III zu verorten ist.

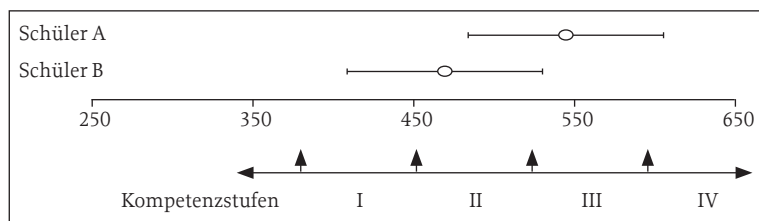


Abbildung 3: Individualdiagnostik auf der Grundlage von Ergebnissen aus Leistungsstudien

Das Beispiel verdeutlicht die Schwierigkeit einer punktegenauen Verortung von Schülerleistungen auf Basis von Schulleistungstests auf Individualebene. Da diese Ergebnisse mit einem erheblichen Maß an Unsicherheit behaftet sind, sollten Rückmeldungen an Schülerinnen und Schüler bzw. Eltern nicht leichtfertig vorgenommen werden. Erst

durch eine weitere Verdichtung der Kompetenzdaten auf der Ebene von Schulen, Schulverbünden oder Bundesländern erreichen die aus den Testdaten abgeleiteten Ergebnisse eine hinreichende Genauigkeit. Die Anwendungsmöglichkeiten sind in Kapitel 4 dargestellt.

1.2 Mischverteilungsansätze

Dem oben dargestellten Datenauswertungsansatz liegt die Annahme zugrunde, dass die einzelnen Beobachtungen der Stichprobe – bei erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen in der Regel Schülerinnen und Schülern – einer identischen Verteilung folgen, das heißt, die Daten müssen allesamt von ein und demselben Zufallsmechanismus hervorgebracht worden sein. Nur so können die Populationsparameter, die ja bestimmte Eigenschaften dieser Population charakterisieren, sinnvoll geschätzt, interpretiert und gegebenenfalls miteinander verglichen werden. Der Mischverteilungsansatz geht demgegenüber von der Vorstellung aus, dass es sich bei den Beobachtungen um eine Mischung von Elementen aus verschiedenen Teilpopulationen handelt, deren Charakteristik gerade durch die unterschiedlichen Populationsparameter zum Ausdruck kommen sollte (vgl. Rost/Erdfelder 1996; Langeheine/Rost 1996; Sixtl 1993). Parameterschätzungen für solche Modelle sollten nur auf Grundlage der entmischten Beobachtungen vorgenommen werden. Hierfür ist es jedoch notwendig, eine Struktur in den Daten ausfindig zu machen und die Daten entsprechend zu gruppieren. Ein statistisches Verfahren, das diesen Ansatz verfolgt, ist die Latent Class Analysis (LCA) von Paul Lazarsfeld (1950). Die latente Klassenanalyse ist ein Verfahren zur Analyse qualitativer Daten und somit wiederum für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen prädestiniert. Dieser Ansatz geht von einer nicht direkt beobachtbaren qualitativen Personenvariable aus, auf die das Antwortverhalten der Befragten zurückzuführen ist. Diese latente Personenvariable gilt es mit Hilfe der LCA zu bestimmen. Ein besonderer Vorteil dieses Verfahrens ist es, dass deren Ergebnis nicht von einem ausgewählten Zusammenhangsmaß oder speziellen Berechnungs-Algorithmus abhängt, wie dies etwa bei der Clusteranalyse der Fall ist (vgl. Bacher 2002; Backhaus 2006).

In Abbildung 4 wird der Grundgedanke von Mischverteilungsansätzen an den Daten einer Befragung von Lehramtsstudierenden der Universität Hamburg im Wintersemester 1997/98 dargestellt (vgl. Voss 2003). Eine der Fragen, die an Studierende gestellt wurde, lautete: Wie soll Schule auf das Leben vorbereiten? Die Einschätzungen der Befragten zu den Bereichen Mathematik/Informatik, Fremdsprachen, Sport, Deutsch, Lernen mit dem Computer, Religion/Ethik und Kunst/Musik wurden mit dem Verfahren der latenten Klassenanalyse auf Homogenität überprüft, da es gut denkbar erschien, dass es bei den Befragten zwei oder mehrere Gruppen gibt, die sich hinsichtlich ihrer Einschätzungen und Antworten mehr oder weniger unterscheiden. Als Ergebnis der Entmischung ließen sich zwei Gruppen in den Daten identifizieren, deren Eigenschaften in Abbildung 4 (anhand ihrer sogenannten Profile) graphisch dargestellt sind.

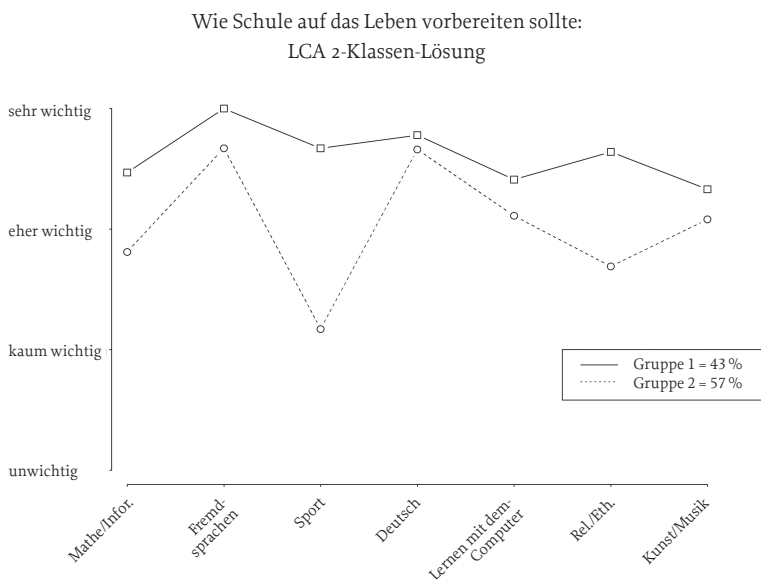


Abbildung 4: Ergebnisse der Latent Class Analysis zur Frage «Wie soll Schule auf das Leben vorbereiten?»

Auf der Abszisse sind die Unterrichtsfächer aufgeführt, die es von Seiten der Studierenden einzuschätzen galt, auf der Ordinate die vier vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Die runden und quadratischen Symbole lassen sich als typische Einschätzung innerhalb der – mit Hilfe der LCA – gefundenen Gruppen interpretieren. Je weiter die Symbole in Abbildung 4 auseinanderliegen, desto stärker unterscheiden sich die Einschätzung der Befragten in den beiden Gruppen. Zur besseren Lesbarkeit sind diese durch Linien verbunden. Das Item Sport beispielsweise wird von den Studierenden der zweiten Gruppe als «kaum wichtig» und von denen der ersten Gruppe als eher «sehr wichtig» eingeschätzt.

Wie Abbildung 4 deutlich macht, nähern sich die Studierenden bei ihrer Einschätzung der Kernfächer weitgehend einander an. Unterschiedliche Einschätzungen lassen sich lediglich bei den Nebenfächern erkennen. Dass das Fach Deutsch unter den Schulfächern den ersten Rang einnimmt, ist bei der Zusammensetzung der Stichproben mit einem überwiegenden Anteil von Studierenden des Fachs Deutsch nicht verwunderlich. Die «latente» Variable Gruppenzugehörigkeit jedes befragten Studierenden kann dem Datensatz zugespielt werden und auf mögliche Zusammenhänge zu anderen Variablen/-bereichen (Geschlecht, Einstellungen und Meinungen der Befragten) – also weitergehende Heterogenität – untersucht werden.

2. Empirisch-analytische Verfahren in der Unterrichtsforschung

Mit der realistischen Wende in der empirisch-analytischen Unterrichtsforschung, die den Einfluss von Unterrichtsmethoden und deren Wirkungen erforscht bzw. die Effektivierung von Unterricht verfolgt (vgl. Gage 1988), haben sich Verfahren durchgesetzt, die den speziellen Rahmenbedingungen der Unterrichtsforschung Rechnung tragen.

Dabei werden mit inferenzstatistischen Verfahren der schließenden Statistik verallgemeinernde Schlüsse aus den Stichprobenergebnissen empirischer Untersuchungen gezogen. Das Ziel liegt in diesem Fall nicht in einer bloßen Zusammenfassung der erhobenen Daten, wie bei den beschreibenden statistischen Verfahren, sondern in der Beschreibung

einer allgemeinen Gesetzmäßigkeit, die hinter den beobachteten Daten vermutet wird (King/Keohane/Verba 1994). Um verallgemeinernde Aussagen von den Daten einer Stichprobe auf eine dahinterstehende Population machen zu können, ist es jedoch erforderlich, die Daten mit Hilfe eines Zufallsprozesses aus dieser Population zu entnehmen. Zudem muss der Umfang der Stichprobe genügend groß sein, um diese induktive Aussage zu ermöglichen.

Bei kleinen Stichprobenumfängen, wie sie in der Regel im Zusammenhang mit Forschungsfragen im Bereich der Unterrichtsforschung vorliegen, kann eine inferenzstatistische Aussage durch die Berechnung von exakten p-Werten erfolgen. Die damit verbundenen statistisch inferenten Verfahren gehen auf die Arbeiten von E. J. G. Pitman (1937a, b; 1938) und R. A. Fisher (1935) zurück und wurden bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt, theoretisch begründet und eingesetzt. Damit zählen sie zwar zu den ersten empirisch-analytischen Testverfahren, die im Bereich der Statistik entwickelt wurden. Wegen des erheblichen Rechenaufwands, der bei der Berechnung dieser Testverfahren anfällt, waren sie in der Regel aber nicht praktikabel. Erst durch die Quantensprünge in den Rechengeschwindigkeiten heutiger Computergenerationen ist man in der Lage, diese Verfahren zeitökonomisch anzuwenden.

Im Folgenden zeigen wir die Arbeitsschritte des Permutationsverfahrens für stetige Daten anhand eines Beispiels aus der Unterrichtsforschung auf. Möchte man beispielsweise der Frage nachgehen, ob sich die mit einem Fachtest ermittelten Lernleistungen von zwei Schülergruppen, die mit unterschiedlichen Unterrichtskonzepten unterrichtet wurden, systematisch unterscheiden, so könnte die Lösung dieser Fragestellung mit Hilfe des Permutationsansatzes folgendermaßen aussehen (vgl. Good 1994; Davison/Hinkley 1999, S. 136 ff.):

Um die Wirksamkeit des neuen Unterrichtskonzepts zu überprüfen, wird die Nullhypothese aufgestellt, dass die Lernleistung dieser Grundschulkinder nicht vom Unterrichtskonzept abhängt. Die Alternativhypothese geht von einem Zusammenhang von Lernleistung der Kinder und Unterrichtskonzept aus, d. h. von Kindern, die mit dem neuen Konzept unterrichtet wurden, wird auch eine höhere Lernleistung erwartet. Vor und nach Beendigung der Unterrichtseinheit wurde ein Test mit den

Kindern durchgeführt, der ihre Lernentwicklung als Differenzwert aus Lernausgangslage und Messwiederholungswert in Punkten misst:

a) Lernentwicklung der Kinder, die mit dem neuen Unterrichtskonzept unterrichtet wurden:

$$X_{\text{neues Unterrichtskonzept}} = 15, 12, 10 \text{ Punkte.}$$

b) Lernentwicklung der Kinder, die mit dem herkömmlichen Unterrichtskonzept unterrichtet wurden:

$$X_{\text{herkömmliches Unterrichtskonzept}} = 9, 6, 4 \text{ Punkte.}$$

Bei Gültigkeit der Nullhypothese hat das Unterrichtskonzept, mit dem die Kinder unterrichtet werden, keinen Einfluss auf ihren Lernerfolg. Der Lernerfolg einzelner Kinder kann zwar von Kind zu Kind variieren, diese Variation ist jedoch auf andere Einflussfaktoren zurückzuführen, die durch ein experimentelles Design neutralisiert werden können, und nicht auf die Wirksamkeit der unterschiedlichen Unterrichtskonzepte. Wenn die Nullhypothese richtig ist und das Unterrichtskonzept keinen Einfluss auf die Lernleistung der Kinder hat, dann können die einzelnen Kinder in beliebiger Weise zwischen den Gruppen ausgetauscht werden, ohne dass dies eine Auswirkung auf die Lernleistung der Gruppen hätte. Sich ergebende Unterschiede würden im Bereich zufälliger Variation liegen. Der Permutationstest – so wie er hier dargestellt wird – ist dazu geeignet, zwei Gruppen auf einen möglichen Lageunterschied zu überprüfen.

Nachdem Nullhypothese (H_0) und Alternativhypothese (H_1) formuliert sind, findet die Wahl einer geeigneten Teststatistik statt, die die Information der gesammelten Daten so nutzen sollte, dass mit ihr eine Entscheidungsfindung über die Richtigkeit der Nullhypothese erfolgen kann. Um die Analogie zu den parametrischen Verfahren zu zeigen, haben wir für dieses Beispiel als Teststatistik die t-Statistik gewählt (vgl. Miller 1996, S. 38):

$$t = \frac{\bar{y}_1 - \bar{y}_2}{s \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}} \quad (1)$$

dabei ist $\bar{y}_i = \sum_{j=1}^{n_i} y_{ij} / n_i$, $i = 1, 2$, und s^2 ist dabei die gepoolte Varianz

$$s^2 = \frac{1}{n_1 + n_2 - 2} \left[\sum_{j=1}^{n_1} (y_{1j} - \bar{y}_1)^2 + \sum_{j=1}^{n_2} (y_{2j} - \bar{y}_2)^2 \right] \quad (2).$$

Diese Prüfgröße ergibt für den klassischen Zweistichproben-t-Test einen Wert von $t = 2,92$. Der entsprechende asymptotische p-Wert, der aus einer t-Verteilungstabelle oder einem Statistikprogramm für diesen Wert entnommen werden kann, lautet $p = 0,0212$. Auf diesem Niveau kann die Nullhypothese zugunsten der Alternativhypothese verworfen werden – die Unterschiede in der Lernleistung der Kinder, die sich aufgrund des neuen Unterrichtskonzepts ergeben, sind demnach nicht mehr auf zufällige Variation zurückzuführen, sondern ein tatsächlicher Effekt des neuen Konzepts. Wenn die Teststatistik tatsächlich t-verteilt ist, dann ist dieser parametrische Test numerisch richtig und kann die in den Daten enthaltene Information optimal nutzen. Ob die notwendigen Voraussetzungen und Verteilungsannahmen für diesen Test erfüllt sind, ist jedoch eine reine Mutmaßung.

Beim entsprechenden Permutationstest werden die Kinder zunächst zwischen den beiden Gruppen systematisch ausgetauscht. Die 6 Kinder können auf $\binom{N}{n} = \frac{N!}{n!(N-n)!} = \frac{6!}{3! \cdot 3!} = 20$ unterschiedliche Weisen den beiden Unterrichtskonzepten zugeordnet werden. Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse dieser Permutationen und den Wert der t-Statistik, der sich für jede dieser Permutationen ergibt.

Für die ursprünglichen Beobachtungen hat die t-Statistik einen Wert von 2,92. In der zweiten Zeile wurde das dritte Kind der Gruppe, die mit dem neuen Unterrichtskonzept unterrichtet wurde, gegen das erste Kind der zweiten Gruppe ausgetauscht. Der Wert für die t-Statistik liegt hier bei 2,16. In der dritten Zeile wurde das zweite Kind der ersten Lerngruppe gegen das erste Kind der zweiten Lerngruppe ausgetauscht usw.

Ein so deutlicher Unterschied in den Lernleistungen, wie er bei den ursprünglichen Gruppen beobachtet wurde, konnte mit keiner der Permutationen erreicht oder übertroffen werden. Wenn bei diesem Ergebnis nur der Zufall seine Hand im Spiel hat und der Lernunterschied nicht auf einen wirklichen Vorteil des neuen Unterrichtskonzepts zurückzuführen ist, dann können wir so einen deutlichen Unterschied in einem von 20 Fällen erwarten. Somit kann auch auf Basis des Permutationstests die Nullhypothese zugunsten ihrer Alternativen verworfen werden.

Eine Berechnung des Signifikanzniveaus mit statistischen Standard-

neues Unterrichtskonzept			altes Unterrichtskonzept			t-Statistik
15	12	10	9	6	4	2,92
15	12	9	10	6	4	2,16
15	9	10	12	6	4	1,32
15	12	6	9	12	4	1,03
15	12	4	9	6	10	0,57
15	6	10	9	12	4	0,57
9	12	10	15	6	4	0,57
15	9	6	12	10	4	0,37
15	4	10	9	6	12	0,18
6	12	10	9	15	4	0
15	9	4	9	6	10	0
6	12	10	9	15	4	-0,78
9	12	6	15	10	4	-0,18
4	12	10	9	6	15	-0,37
9	6	10	15	12	4	-0,57
15	6	4	9	12	10	-0,57
9	12	4	15	6	10	-0,57
9	4	10	15	6	12	-1,03
6	4	10	9	15	12	-2,16
9	6	4	15	12	10	-2,92

Tabelle 1: Permutation der ermittelten Lernleistungsentwicklungen und die dazugehörigen Werte der Teststatistik

verfahren wäre in diesem Beispiel nicht zulässig, da grundlegende Verteilungsannahmen, die diese Verfahren voraussetzen, aufgrund der kleinen Gruppengrößen nicht haltbar sind.

3. Empirisch-analytische Verfahren in der Schulentwicklungsforschung

Wie verändern sich Motivation und Interesse von Schülerinnen und Schülern bzw. deren fachbezogenen Leistungen in Abhängigkeit von bestimmten Akzentsetzungen der Schulen (schulische Förderprogramme, Schulprofilarbeit etc.)?

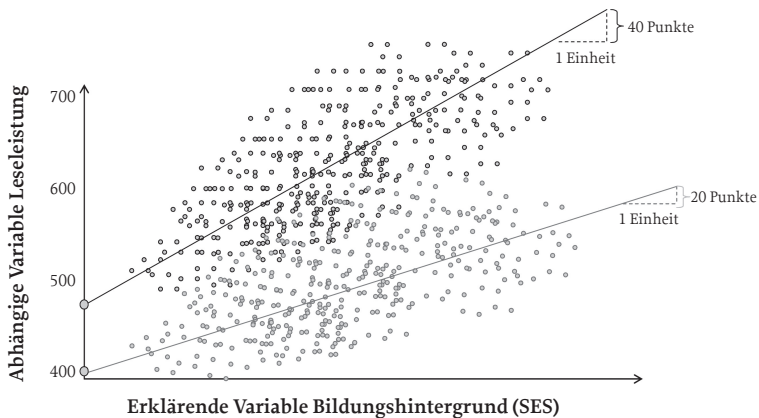


Abbildung 5: Zusammenhang von Bildungshintergrund und Leseleistung in zwei Schulen (Streudiagramm)

Fragestellungen, die das Themenfeld der Schulentwicklungsforschung betreffen, sind in komplexe Bedingungsgefüge eingebettet und aus methodologischer Sicht schwer zu beantworten, da die Motivations- und Leistungsentwicklung von individual- (Personenebene), unterrichts- (Klassenebene) und schulbedingten Faktoren (Schulebene) abhängig sind. Mit entsprechenden quantitativen Verfahren müssen die gemessenen Effekte entsprechend ihrer hierarchischen Struktur zerlegt werden (Raudenbush/Bryk 2002; Scheerens/Bosker 1997; Schwippert 2001; Ditton 1998). Hierfür haben sich mehrebenenanalytische Verfahren durchgesetzt, die der hierarchisch geschachtelten Datenstruktur gerecht werden.

In dem Streudiagramm in Abbildung 5 ist dargestellt, wie sich die Leseleistung von zwei Schülerschaften in Abhängigkeit vom jeweiligen Bildungshintergrund⁶ der Schülerinnen und Schüler gestaltet. Jeder dargestellte Punkt in dieser Abbildung stellt die Kennwerte einer Person dar. Die dunklen Punkte im oberen Teil der Abbildung sind Kinder aus Schule A, die hellen Punkte kennzeichnen Kinder aus Schule B. Die zwei eingezeichneten Geraden stellen die Beziehung zwischen den Variablen Bildungshintergrund und Leseleistung dar. Der Darstellung ist zu

entnehmen, dass für jede zusätzliche Einheit beim Index Bildungshintergrund ein mittlerer Anstieg bei der Leseleistung von 40 Punkten in Schule A und lediglich von 20 Punkten in Schule B verbunden ist. Diese unterschiedlichen Zusammenhänge deuten auf eine engere Koppelung zwischen den erzielten Schülerleistungen und dem Bildungshintergrund der Kinder in Schule A hin.

Im Rahmen der Schulentwicklungsforschung wird nach erklärenden Variablen gesucht, die auf Ebene des Unterrichts (Unterrichts- und Lehrermerkmale auf Klassenebene) bzw. auf Schulebene (Schulprogrammarbeit, Kollegium, Schulleiterhandeln) die unterschiedlichen Zusammenhänge aus Bildungshintergrund und erzielter Leistung erklären können. Eine solche Analyse ist in Abbildung 6 auf Grundlage von Daten aus der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt «Selbstständige Schule» (vgl. Lohre u. a. 2006) dargestellt. Betrachtet wird hier der Einfluss des Merkmals *Innovationsbereitschaft des Kollegiums* auf die Lernentwicklung und auf den Zusammenhang aus dem Bildungshintergrund⁷ und der Entwicklung in der Leseleistung.

Im unteren Teil der Abbildung sind die Effekte der Variablen auf Schülerebene, d. h. auf Individualebene, dargestellt. Die hier betrachteten Variablen haben alle einen positiven Einfluss auf die im Erhebungs-

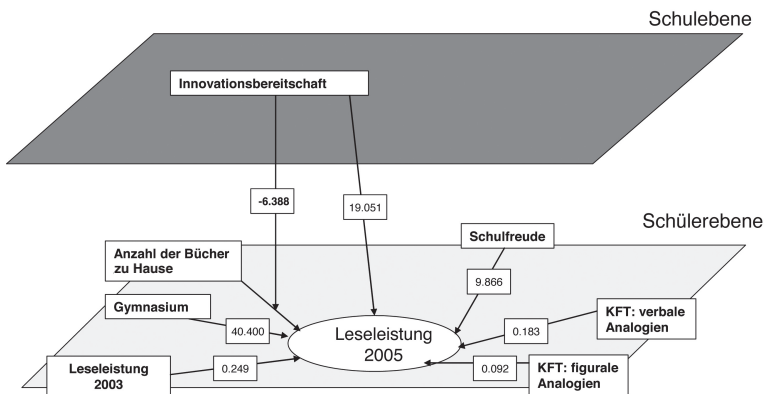


Abbildung 6: Mehrebenenmodell der Entwicklung der Leseleistung in Abhängigkeit von der Innovationsbereitschaft des Kollegiums

jahr 2005 erfasste Leseleistung. Die dargestellten Effektgrößen sind in ihrer Größenordnung von der Skalierung der Variablen abhängig. Sämtliche dargestellten Zusammenhänge sind signifikant. Die Leseleistungen in den Erhebungsjahren 2003 und 2005 wurden mit den in Kapitel 1 dargestellten Skalierungsverfahren modelliert. Die Indikatorvariable Gymnasium ist eine dichotom kodierte Information zur besuchten Schulform – mit den Variablenausprägungen «0» für «Schülerin/Schüler besucht nicht das Gymnasium» bzw. «1» für «Schülerin/Schüler besucht das Gymnasium». Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen, erzielen zwischen dem fünften und siebenten Schuljahr einen durchschnittlichen Kompetenzzuwachs, der 40 Punkte über demjenigen liegt, den Jugendliche aus anderen Schulformen erzielen. Die Variable Schulfreude wurde mittels eines Schülerfragebogens mit vier Antwortvorgaben erfasst. Bei einem Anstieg um eine Einheit – beispielsweise von «trifft eher zu» nach «trifft zu» – steigt der Zuwachs in der Leseleistung um knapp 10 Punkte. Bei diesen dargestellten Zusammenhängen wurden die individuelle Lernausgangslage im Leseverständnis sowie die kognitive Grundfähigkeit⁸ der Schülerinnen und Schüler kontrolliert.

Das Merkmal Innovationsbereitschaft des Kollegiums auf Schulebene zeigt zwei Effekte: Zum einen erzielen Schülerinnen und Schüler aus innovativen Schulen höhere Leistungszuwächse im Lesen – rund 19 Punkte je Antwortvorgabe bei der Frage Innovationsbereitschaft; zum anderen zeigen die Analysen, dass der Zusammenhang aus Bildungshintergrund und Kompetenzzuwachs entkoppelt werden kann. Die Innovationsbereitschaft der Kollegien hat einen negativen Effekt auf den Zusammenhang dieser beiden Variablen, das heißt, er schwächt den Zusammenhang ab.

4. Empirisch-analytische Verfahren in der Bildungsforschung

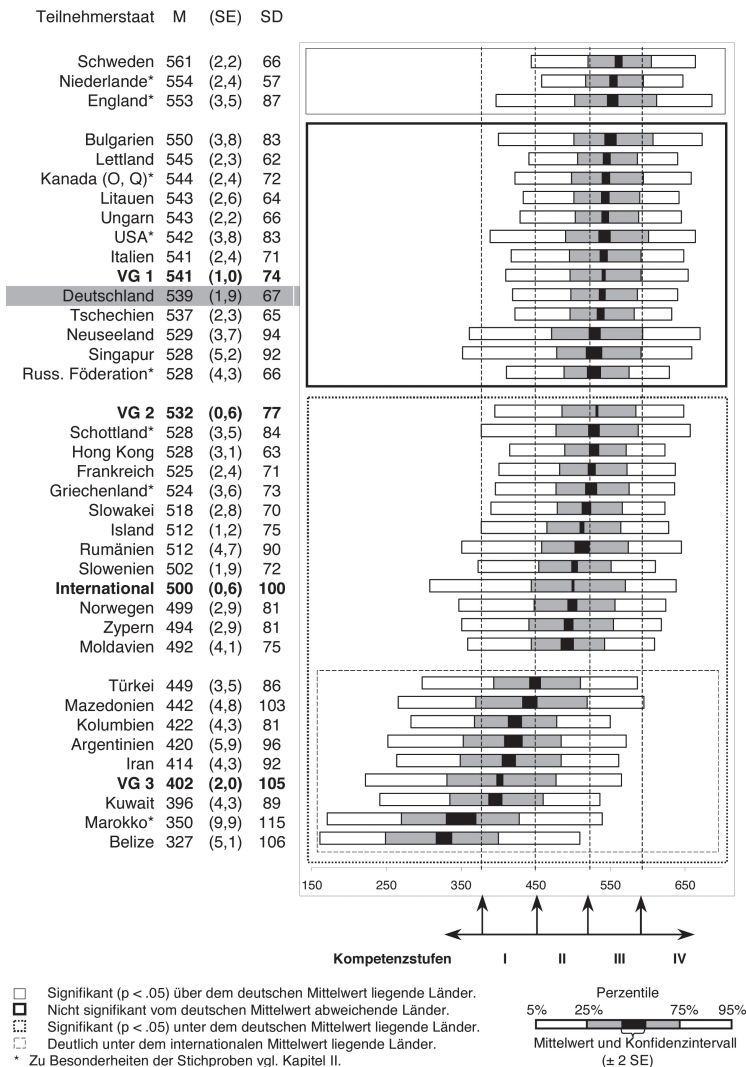
Mit den internationalen Schulleistungsvergleichsstudien der empirischen Bildungsforschung werden die fachbezogenen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen ausgewählter Jahrgangs- (vierter Jahrgang

in der IGLU-Studie) bzw. Alterskohorten (15-Jährige in der PISA-Studie) in einem Ländervergleich dargestellt. Neben diesen beschreibenden Darstellungen werden die Daten dieser Studien auch genutzt, um auf systematische Bildungsbenachteiligung von verschiedenen Bevölkerungsgruppen hinzuweisen. Für diese analytischen Datenauswertungen werden logistische Regressionsmodelle bevorzugt. Im Folgenden werden diese Analyseansätze am Beispiel von IGLU-Daten aufgezeigt (vgl. Bos u. a. 2003, 2004).

4.1 Ländervergleiche

In Abbildung 7 ist dargestellt, welches durchschnittliche Lesekompetenzniveau Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich bei IGLU 2001 erreichten. Kinder aus Schweden erzielen mit einem Durchschnittswert von 561 Punkten das beste Ergebnis, Kinder aus Belize mit 327 Punkten das schlechteste (Bos u. a. 2003, S. 100 ff.). Deutsche Kinder liegen mit einer mittleren Leistung von 539 Punkten im oberen Leistungsdrittel der teilnehmenden Länder. Da es sich bei Schulvergleichsstudien um stichprobenbasierte Untersuchungen handelt, werden für diese Mittelwerte auch Standardfehler berichtet. Standardfehler quantifizieren das Ausmaß an Unsicherheit, das mit einer Aussage verbunden ist, die nicht auf einer Vollerhebung, sondern auf einer Stichprobe basiert (vgl. auch Kap. 2). Die Standardfehler der jeweiligen Stichprobenmittelwerte sind in der Spalte mit der Überschrift «SE» angegeben. Mit einer 95-prozentigen Wahrscheinlichkeit liegt der Erwartungswert – diesen Wert könnte man über eine Totalerhebung in Deutschland ermitteln – in einem Bereich zwischen 535,2 und 542,8 Punkten. Für Deutschland ermittelt man dieses Konfidenzintervall, indem man um den Stichprobenmittelwert von 539 Punkten zweimal den Standardfehler nach oben und unten abträgt. Dieses Konfidenzintervall ist in der Mitte der jeweiligen Balkendarstellungen durch einen schwarzen Bereich wiedergegeben (vgl. Abb. 7).

Neben der zentralen Lage der Verteilung ist als weitere beschreibende Statistik in dieser Darstellung die Standardabweichung als Indikator für die Variation der Schülerleistungen angegeben. Die für Deutschland ermittelte SD von 67 Punkten deutet auf ein homogenes Leistungsniveau



Quelle: IEA: Progress in International Reading Literacy Study/IGLU-Germany

Abbildung 7: Testleistungen der Schülerinnen und Schüler im Ländervergleich – Gesamtskala Lesen

der Schülerschaft am Ende der Grundschulzeit hin. Diese Verteilungseigenschaft kommt auch durch die Balkendarstellung im rechten Teil von Abbildung 7 zum Ausdruck. Für den überwiegenden Teil der Länder streuen die mit den Leseleistungstests ermittelten Werte über einen größeren Skalenbereich als für die deutschen Daten. Die zentrale Tendenz sowie die Streuung der Daten sind die wichtigsten statistischen Konzepte zur Beschreibung der Verteilungseigenschaften von univariaten Datensätzen, in denen nur die Ausprägungen einer Variablen betrachtet werden. Je nachdem, welches dieser beiden voneinander unabhängigen Kriterien zur Analyse und zum Vergleich der internationalen Daten herangezogen wird, ändert sich die Reihenfolge der teilnehmenden Länder in diesen Darstellungen.

In Abbildung 7 ist ebenfalls dargestellt, in welchen Ländern signifikant bessere bzw. schlechtere Schülerleistungen als in Deutschland erzielt werden. Die im oberen Kästchen repräsentierten Kinder aus Schweden, den Niederlanden und England erzielten signifikant – d.h. überzufällig – bessere Leistungen als deutsche Grundschulkinder. Für die im mittleren Kästchen dargestellten Länder (Bulgarien bis Russische Föderation) ergeben sich keine systematischen Unterschiede. Kinder aus dem unteren Kästchen (Vergleichsgruppe 2 bis Belize) erzielten gegenüber deutschen Schülerinnen und Schülern eine signifikant schlechtere Leistung.

Als weitere Information ist eine Verortung von Schülergruppen aus den jeweiligen Ländern in die IGLU-Kompetenzstufen dargestellt. In den in grau gehaltenen Abschnitten eines jeden Balkens liegen 50 Prozent der Schülerschaften des jeweils dargestellten Landes, in Deutschland im Leistungsbereich zwischen 497 und 586 Punkten. Die transparent gehaltenen Balkenabschnitte links und rechts zu diesem Bereich beinhalten nochmals 20 Prozent der Schülerschaft, sodass durch jeden dieser Balken jeweils die zentralen 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler eines Vergleichslandes dargestellt sind. Abbildung 7 ist nun zu entnehmen, dass sich beispielsweise rund 70 Prozent der niederländischen Schülerschaft auf Kompetenzniveau III befinden, d.h. dass diese Schülerinnen und Schüler mit hinreichender Sicherheit «implizit im Text enthaltene Sachverhalte aufgrund des Kontextes erschließen» können, und dass

ein Viertel der Kinder ihrer Leistung entsprechend auf oder über Kompetenzstufe IV liegen, d.h. «mehrere Textpassagen sinnvoll miteinander in Beziehung setzen» (ebd., S. 87–92) können.

4.2 Bildungsgerechtigkeit

Die Analysen und Befunde der internationalen Schulvergleichsstudien weisen – mittlerweile zum wiederholten Mal – auf die mangelnde Bildungsgerechtigkeit des deutschen Bildungssystems hin (Bos u.a. 2003, 2004, 2007; Baumert u.a. 2001, 2003). Fehlende Bildungsgerechtigkeit ist ein nicht wiedergutzumachender Schaden für diejenigen Bevölkerungsgruppen und Menschen, die von dieser Benachteiligung betroffen sind (vbw 2007). Aus diesem Grund sind die nationalen amerikanischen Vergleichsstudien so konzipiert, dass sie verlässliche Aussagen über Geschlechter- und Minoritätsgruppeneffekte sowie durch soziale Herkunft bedingte Effekte zulassen müssen (The White House 2001). Der Aktionsrat Bildung konstatiert für die Situation in Deutschland, dass dem Thema Bildungsgerechtigkeit mit Ausnahme der Bundesländer Bayern und Schleswig-Holstein keinerlei Sensibilität entgegengebracht wird und dass der Datenbestand noch ausbaufähig ist (vbw 2007, S. 13).

Für die Analyse zur Bildungsbenachteiligung haben sich logistische Regressionsverfahren etabliert.

In Tabelle 2 sind die relativen Chancen einer Realschul- bzw. Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund der Kinder aufgeführt. Als Maß für die Quantifizierung der relativen Beteiligungschancen wird das odds ratio – einer deskriptiven Statistik zur Beschreibung von Chancen-Verhältnissen – angegeben. Ohne Berücksichtigung weiterer Einflussfaktoren ist, verglichen mit Kindern, die eine Hauptschulempfehlung erhalten haben und deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, die Chance eines Kindes, dessen Eltern beide in Deutschland geboren wurden, eine Realschulempfehlung zu bekommen, 2,73-mal so hoch. Die Chance für eine Gymnasialempfehlung ist 4,69-mal so hoch. Selbst unter Kontrolle von Sozialschicht und Lesekompetenz, d.h. wenn man nur Kinder gleicher sozialer Herkunft und Lesekompetenz miteinander vergleicht, bleiben die Kinder, deren Eltern

Migrationsstatus der Familie	Bildungsgang (Referenz: Hauptschule)							
	Realschule Modell ¹				Gynasium Modell ²			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Beide Eltern in Deutschland geboren	2,73	2,43	1,83	1,73	4,69	3,27	2,11	1,66
Ein Elternteil in Deutschland geboren	1,55	1,43	ns	ns	2,14	1,65	ns	ns
Kein Elternteil in Deutschland geboren	Referenzgruppe (<i>odds ratio</i> = 1)							

¹ Nur statistisch signifikante Befunde ausgewiesen ($p < 0,05$).

² Modell I: Ohne Kontrolle von Kovariaten; Modell II: Kontrolle von Sozialschichtzugehörigkeit; Modell III: Kontrolle von Lesekompetenz; Modell IV: Kontrolle von Sozialschichtzugehörigkeit und Lesekompetenz.

Tabelle 2: Relative Chancen der Realschul- und Gymnasialempfehlung der Lehrkräfte in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund der Familie in Deutschland (Verhältnisse der Bildungschancen [odds ratios])

in Deutschland geboren wurden, im Vorteil – ihre Chance auf eine Realschulempfehlung ist auch dann noch 1,73-mal so hoch, die auf eine Gymnasialempfehlung 1,66-mal so hoch (vgl. auch Stallmann 1990).

5. Programme für die Datenanalyse

Für die Auswertung der erhobenen Daten kamen – neben statistischer Standardsoftware wie SPSS und Excel – einige Spezialprogramme zum Einsatz, die im Folgenden kurz vorgestellt werden, da die Einarbeitung in solche Spezialsoftware für verschiedene erziehungswissenschaftliche Fragestellungen lohnend ist. Vielfach stehen diese Programme auch als eingeschränkte Demo-Versionen im Internet kostenlos zur Verfügung.

Einen umfassenden Überblick zu Programmen für die Parameterschätzung von probabilistischen Modellen findet man bei Embretson und Reise (2000, S. 326–344).

5.1 ACER ConQuest

Bei dem Programm ACER ConQuest handelt es sich um eine Skalierungssoftware zur Modellierung von generalisierten Item-Response-Modellen (generalised item response models) und latenten Regressionsmodellen (vgl. Wu/Adams/Wilson 1998). Diese Software ist für die TIMS-Studie entwickelt worden und wurde in den Folgejahren systematisiert und erweitert. Mit Hilfe dieser Software lassen sich die in Kapitel 1 beschriebenen Personen- und Aufgabenparameter für verschiedene Varianten von einparametrischen logistischen Modellen schätzen (ein- und mehrdimensionale Raschmodelle, Rating-Scale-Modelle, Partial-Credit-Modelle etc.). Das Programm arbeitet auf DOS- wie auch Windows-Oberflächen. Die im Rahmen von mehrdimensionalen Analysen berechneten Kovarianzmatrizen können als Grundlage für eine Dimensionalitätsanalyse kognitiver Leistungsdaten dienen. Des Weiteren können mit diesem Programm Parameterwerte für die Personenfähigkeiten geschätzt werden, die für Analysen mit anderen Statistikprogrammen genutzt werden können.

5.2 LISREL

LISREL ist ein auf Windows basierendes Programm zur kausalanalytischen Modellierung von latenten Variablen (vgl. Bollen 1989; Hayduk 1987; Jöreskog/Sörbom 1996). Ein vollständiges LISREL-Modell besteht aus zwei Messmodellen für die latenten endogenen und exogenen Variablen sowie einem Strukturmodell, mit dem die Beziehungen zwischen den Variablen spezifiziert werden. Teilmodelle wie z. B. eine konfirmatorische Faktorenanalyse sind mit diesem Programm ebenfalls analysierbar. Als Analysegrundlage dienen aggregierte Datenmatrizen in Form von Kovarianzen bzw. Korrelationen.

5.3 Stata

Stata ist ein Programm für die statistische Analyse von uni- und multivariaten Datensätzen, das vor allem durch seine Implementationen im Bereich der multivariaten Analyseverfahren Maßstäbe setzt. So ermöglicht das Programm beispielsweise die Analyse von mehrdimensionalen abhängigen Variablen mit Hilfe von linearen Regressionsmodellen (Multiple Multivariate Regression) und verfügt damit für die Analyse der zweidimensionalen Lesekompetenzstruktur über entscheidende Vorteile gegenüber anderen Standardprogrammen wie SPSS, die diese Regressionsmodelle nicht anbieten.

5.4 WesVar

WesVar ist ein Programm zur Berechnung von Statistiken und deren Standardfehlern bei komplexen Datenerhebungsdesigns (Klumpenstichproben und stratifizierte Stichproben). Die Berechnung der Standardfehler erfolgt mit sogenannten Resampling-Verfahren, die den oftmals sehr komplexen Stichprobenziehungsprozess der Large-Scale-Erhebung simulieren und somit zu erwartungstreuen Schätzungen für die Standardfehler von Statistiken gelangen. WesVar bietet auch Module zur Regressionsanalyse.

5.5 Mplus

Mplus ist ein sehr umfassendes und leistungsstarkes Softwarepaket, das Datenanalysen für manifeste und latente diskrete und stetige Variablen ermöglicht. Die Analysen von hierarchischen Daten sind in der aktuellen Version auf zwei Ebenen beschränkt, bieten jedoch die Möglichkeit, latente Variablen bei den Analysen zu berücksichtigen.

5.6 HLM

HLM ist ein ebenfalls auf Windows basierendes Statistikprogramm zur Analyse von hierarchisch geschachtelten Daten. Mit diesem Programm lassen sich mehr als zwei Ebenen modellieren. Für Forschungsfragen

zur Qualität von Unterricht und Schule können Individual-, Klassen- und Schuleffekte in simultanen Analysemodellen betrachtet werden. Ein weiterer Vorteil dieses Programms liegt in der umfangreichen anwendungsbezogenen Dokumentation zur Software, in der zudem ein Schwerpunkt auf erziehungswissenschaftliche Forschungsfragen gelegt wird (vgl. Raudenbush/Bryk 2002).

5.7 S-plus

S-plus ist ein flexibles Statistikprogramm, mit dem die in den Daten enthaltene Information analytisch wie graphisch dargestellt werden kann. Im Gegensatz zu anderen statistischen Standardprogrammen verfügt S-plus jedoch über eine offene Programmschnittstelle. Sämtliche statistische Routinen können durch den Anwender erweitert und in beliebigen Zusammenhängen genutzt werden. S-plus bietet umfangreiche Dokumentationen. Die in Kapitel 2 dieses Beitrags dargestellten computerintensiven statistischen Analysen wurden mit S-plus programmiert und können von den Autoren angefordert werden.

Anmerkungen

- 1 International wird diese Studie unter dem Akronym Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) geführt.
- 2 Wir ziehen den Begriff Lernstandserfassung dem aus der Medizin stammenden Begriff der Diagnostik vor, da dieser dort im Zusammenhang mit der Erkennung von Krankheiten gebraucht wird, was in erziehungswissenschaftlichen Kontexten nur selten der Fall ist (vgl. Dudenredaktion 1990).
- 3 Die tiefgestellten Buchstaben i und v kennzeichnen Indices für eine Gruppe von Aufgaben (i) bzw. Personen (v).
- 4 Jürgen Rost (2004, S. 133) spricht in diesem Zusammenhang auch von der Theorie der spezifisch objektiven Messung.
- 5 Das hier dargestellte einparametrische logistische Modell ist ein Spezialfall des Raschmodells mit einem Trennschärfeparameter von 1. Dieser Trennschärfeparameter ist bei einem Test über alle Aufgaben konstant.
- 6 Der Bildungshintergrund wird in der Regel über einen Index aus den beruflichen Tätigkeiten des Vaters bzw. der Mutter erfasst.

- 7 Diese Information wird über die in einem Haushalt zur Verfügung stehenden Bücher erfasst.
- 8 Die kognitive Grundfähigkeit der Schülerinnen und Schüler wurde über zwei Kurzformen des kognitiven Fähigkeitstest (KFT) von Heller und Perleth (2000) erfasst.

4.2 Interpretative und partizipative Forschungsmethoden

Als interpretative Forschungsmethoden werden Verfahren sozial- und kulturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung bezeichnet, die sich von einem positivistischen, am methodischen Vorgehen der Naturwissenschaften orientierten Wissenschaftsverständnis abgrenzen und Forschung als einen interpretativen Prozess begreifen, der auf die Rekonstruktion intersubjektiver Bedeutungszuschreibungen zielt. Da interpretative Forschung sich von der quantifizierenden Erfassung sozialer Wirklichkeit, wie sie in empirisch-analytischer Forschung (vgl. Bos/Voss in diesem Band) betrieben wird, durch Konzentration auf qualitative Aspekte des untersuchten Feldes abhebt, ist statt von *interpretativen* auch oft von *qualitativen* Forschungsmethoden die Rede. Als *partizipative* Methoden können Verfahren interpretativer Forschung gelten, bei denen Akteure des untersuchten Feldes über die Berücksichtigung ihrer Sichtweisen hinaus am gesamten Prozess der Planung, Durchführung und Auswertung des Forschungsvorhabens beteiligt werden.

Im Folgenden werden zunächst wissenschaftstheoretische Grundlagen und methodologische Prinzipien interpretativer Forschung dargestellt (Kap. 1), um dann auf Methoden der Datenerhebung (Kap. 2) und der Datenauswertung (Kap. 3) einzugehen. Ein Abschnitt ist partizipativen Methoden gewidmet (Kap. 4), bevor abschließend Fragen der Verallgemeinerbarkeit sowie der Gütekriterien interpretativer Forschung erörtert werden (Kap. 5).

1. Wissenschaftstheoretische Grundlagen und methodische Prinzipien interpretativer Forschung

Historisch haben sich interpretative Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften seit etwa 1970 in Abgrenzung von einheitswissenschaftlichen Konzepten entwickelt, die eine einheitliche methodische

Vorgehensweise *aller* empirischen Wissenschaften fordern. Vertreter interpretativer Forschung sind dagegen der Ansicht, die Besonderheit des Gegenstandsbereichs der Sozialwissenschaften erfordere eigene Forschungsmethoden. Den theoretischen Hintergrund ihrer Überlegungen bildet vor allem der Symbolische Interaktionismus im Anschluss an George Herbert Mead; großen Einfluss auf die Entwicklung interpretativer Forschung hatten aber auch ältere Traditionen wie Hermeneutik und verstehende Soziologie. Nach anfänglicher Ablehnung durch Vertreter empirisch-analytischer Forschung sind interpretative Methoden heute in der Erziehungswissenschaft und vielen anderen Sozialwissenschaften weitgehend anerkannt. Ihre Bedeutung kommt u. a. in der Existenz entsprechender Lehr- und Handbücher sowie in einer erheblichen Ausdifferenzierung interpretativer Verfahren zum Ausdruck (vgl. Flick 2005; Flick/Kardorff/Steinke 2000; Frieberthäuser/Prengel 2003).

Die Besonderheit interpretativer Forschungsmethoden gegenüber empirisch-analytischen Verfahren besteht weniger in der Bevorzugung bestimmter Techniken der Datengewinnung und -auswertung, sondern eher in einem grundlegend anderen Verständnis von Gegenstand und Prozess sozialwissenschaftlicher Forschung. Ausgangspunkt der grundagentheoretischen Fundierung interpretativer Methoden bildet die Annahme, dass Phänomene der gesellschaftlichen Wirklichkeit als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung im Unterschied zu Naturphänomenen, auf die sich das Interesse der Naturwissenschaften richtet, nicht objektiv gegeben sind, sondern sinnhafte Gebilde darstellen, die von den Akteuren des jeweiligen Feldes in sozialer Interaktion überhaupt erst als solche hervorgebracht werden (vgl. Berger/Luckmann 2004). Was Gegenstände sozialwissenschaftlicher Forschung sind, sind sie demzufolge nicht an und für sich, sondern nur kraft der Bedeutungen, die sie für die Akteure im jeweiligen Feld haben. Dass dies für Gegenstände und Problemfelder der Erziehungswissenschaft in besonderer Weise gilt, lässt sich etwa daran verdeutlichen, dass der Sachverhalt bzw. das Phänomen «Erziehung» als eine Form sozialer Interaktion begriffen werden kann, bei der ein Erzieher die Absicht verfolgt, durch sein Handeln in einem oder mehreren anderen (den Zu-Erziehenden) eine bestimmte Wirkung hervorzubringen. Anders formuliert: Erziehung kann als ein

Handeln gelten, dem der Handelnde selbst einen bestimmten Sinn bzw. eine Bedeutung zuschreibt, nämlich die, den bzw. die Adressaten seines Handelns in einer bestimmten, vom Erzieher gewünschten Weise zu beeinflussen – wobei keineswegs gesichert ist, dass andere (wie die Zu-Erziehenden selbst) diesem Handeln auch dieselbe Bedeutung zumessen (vgl. z.B. Kron 1996, S. 54–60). Mit Wolfgang Klafki lässt sich dies so fassen:

«Wenn man einen Sachverhalt als pädagogischen Sachverhalt anspricht, so schließt das immer schon ein, daß diesem Sachverhalt von bestimmten Menschen oder Menschengruppen <Sinn>, <Bedeutung> zugesprochen wird, mit positiver oder negativer Wertung, von verschiedenen Menschen in übereinstimmenden oder in widersprechenden Urteilen» (1971/2001, S. 126).

Daraus folgt, dass Gegenstände der Sozialwissenschaften im Allgemeinen und der Erziehungswissenschaft im Besonderen nicht einfach mittels objektivierender bzw. quantifizierender Beobachtungs- oder Messverfahren erfasst werden können. Es kommt vielmehr darauf an, ihre Bedeutungen interpretativ zu erschließen, indem man die sozialen Konstruktions- und Bedeutungszuschreibungsprozesse rekonstruiert, in denen solche Bedeutungen hervorgebracht worden sind. (Daher ist statt von *interpretativer* gelegentlich auch von *rekonstruktiver* Forschung die Rede; vgl. Bohnsack 2007.) An die Stelle der Ermittlung gesetzmäßiger Zusammenhänge zwischen objektiven Größen nach dem Modell empirisch-analytischer Forschung tritt so die Rekonstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktion mittels der Interpretation sinnhafter Äußerungen. Die mit wissenschaftlicher Forschung verbundenen Ansprüche auf Exaktheit, Objektivität und Allgemeingültigkeit werden dabei nicht völlig aufgegeben, aber in eigenständiger Weise neu bestimmt und um die Forderung nach Berücksichtigung der unhintergehbaren *Perspektivität* sozialwissenschaftlicher Forschung ergänzt.

Grundlegende methodische Prämissen interpretativer Forschung sind vor allem die Prinzipien der Offenheit und der Kommunikation (vgl. Hoffmann-Riem 1980). Das *Prinzip der Offenheit* besagt, dass im Forschungsprozess «die theoretische Strukturierung des Forschungsgegen-

standes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat» (ebd., S. 343). Demzufolge soll es zunächst den «Beforschten» (die Hoffmann-Riem «Forschungssubjekte» nennt) überlassen werden, den zu untersuchenden Wirklichkeitsbereich möglichst unbeeinflusst zu beschreiben, bevor die Forscher ihn begrifflich-theoretisch zu erfassen suchen. Daraus folgt u. a. der Verzicht auf die Hypothesenbildung im Vorhinein sowie die Zirkularität und Flexibilität des gesamten Forschungsprozesses. Während nach empirisch-analytischer Auffassung die Hypothesengewinnung ausdrücklich aus dem eigentlichen Bereich der Forschung ausgliedert und Wissenschaftlichkeit nur der Hypothesenprüfung zugebilligt wird (vgl. Popper 1935/1989), dient der Forschungsprozess im Verständnis interpretativer Forschung sowohl der Entwicklung als auch der Überprüfung von Hypothesen, die im Sinne des hermeneutischen Zirkels (vgl. unten) wechselseitig aufeinander angewiesen sind. Deshalb tritt an die Stelle der *linearen* Auffassung des Forschungsprozesses, wie sie für die empirisch-analytische Forschung charakteristisch ist, ein *zirkuläres* Verständnis, da jeder Schritt zu neuer Erkenntnis und zur Revision bisheriger Annahmen führen kann. Ein anschauliches Beispiel dafür stellt das *theoretische Sampling* dar, bei dem die Auswahl der zu untersuchenden Fälle (z. B. der zu befragenden Interviewpartner) nicht schon vor Beginn der Datenerhebung, sondern erst schrittweise im Laufe des Forschungsprozesses (z. B. nach der Auswertung der ersten Interviews) getroffen werden soll (vgl. Flick 2005, S. 102 ff.).

Dem *Prinzip der Kommunikation* zufolge ist der gesamte Forschungsprozess als kommunikatives Geschehen zu begreifen und so zu gestalten, dass er der alltäglichen Kommunikation der Forschungssubjekte möglichst nahekommt (vgl. Hoffmann-Riem 1980, S. 346 ff.). Das gilt besonders für die Datenerhebung, die deshalb auf «künstliche» Verfahren wie *Multiple-Choice-Fragebögen* oder Laborexperimente verzichtet und «natürliche», im Alltag der Akteure vorkommende Situationen bevorzugt. Interpretative Forschung zielt dabei darauf, den Einfluss der Forscher auf das Zustandekommen der Daten zu verringern, indem den Forschungssubjekten ermöglicht wird, ihre Sicht der Wirklichkeit weitgehend in eigener Regie zu entfalten und auch die Kontexte selber zu

produzieren, die zur Interpretation der Daten herangezogen werden. Die Datengewinnung soll es so erlauben, einzelne Äußerungen im Licht größerer Zusammenhänge zu betrachten (wie z. B. im Kontext der gesamten Lebensgeschichte eines Interviewpartners).

2. Methoden der Datengewinnung

Im Blick auf die Datengewinnung sind in der interpretativen Forschung verschiedene Verfahren entwickelt worden, die sich grob in *Befragungs-* und *Beobachtungsmethoden* einteilen lassen.

2.1 Befragungsmethoden

Im Blick auf die Gewinnung verbaler Daten können im Anschluss an Flick (2005, S. 117 ff.) drei Grundformen qualitativer Befragung unterschieden werden: Leitfadeninterviews, narrative Interviews und Gruppendiskussionen.

Leitfadeninterviews schränken das Prinzip der Offenheit im Interesse der Fokussierung auf bestimmte Aspekte ein und strukturieren den Forschungsgegenstand durch einen Katalog zu behandelnder Fragen – den Leitfaden – vor. Gleichzeitig wahren sie das Prinzip der Offenheit, indem sie den Leitfaden flexibel handhaben (z. B. in Bezug auf die Reihenfolge der Fragen). Leitfadeninterviews sind besonders für Fragestellungen geeignet, die auf das explizite Wissen der Befragten sowie auf konkrete Aussagen über einen klar eingegrenzten Gegenstandsbereich zielen. Als ihre Stärke kann gelten, das Prinzip der Offenheit stärker zu beachten als standardisierte Befragungen, während durch Vorabstrukturierung eine größere Vergleichbarkeit der Daten gewährleistet ist als bei offeneren Verfahren (wie z. B. narrativen Interviews). Andererseits können bei Leitfadeninterviews Zielkonflikte zwischen der Orientierung an Vorgaben des Leitfadens und der Offenheit für die Sichtweisen der Befragten auftreten, für deren Lösung es keine strikten Regeln gibt. Leitfadeninterviews sind deshalb nicht etwa leichter zu handhaben als andere Verfahren und erfordern (wie qualitative Interviews insgesamt) eine Erprobungsphase

und ein sorgfältiges Training der vorgesehenen Interviewerinnen und Interviewer.

Das *narrative Interview* ist eine von Fritz Schütze entwickelte Interviewform, deren Ausgangspunkt die erzähltheoretische Annahme bildet, dass Erzählen im Vergleich mit anderen Darstellungsformen besonders gut geeignet ist, um soziale Prozesse und Ereignisabfolgen aus Sicht der Beteiligten zu rekonstruieren (vgl. Hermanns 1995). Es ist deshalb vor allem für Fragestellungen geeignet, denen es um die Rekonstruktion sozialer Prozesse und/oder individueller Erfahrungen geht. Ziel narrativer Interviews ist es, die Befragten bei größtmöglicher Freiheit der thematischen Strukturierung zum Erzählen, d. h. zu einer bestimmten, alltagsweltlich verbreiteten Darstellungsweise zu veranlassen. Es besteht aus Eingangsfrage (die eine längere zusammenhängende Erzählung auslösen soll), Haupterzählteil (während dessen der Interviewer sich auf aktives Zuhören beschränkt) und Nachfrageteil (in dem Rückfragen gestellt und bisher nicht behandelte Themen angesprochen werden). Gegenüber Leitfadeninterviews hat das narrative Interview den Vorteil, den Prinzipien der Offenheit und der Kommunikation eher zu entsprechen und den Konflikt zwischen Offenheit und thematischer Fokussierung durch die Verlagerung der Strukturierung auf Anfang (Eingangsfrage) und Ende (Nachfrageteil) überzeugend zu lösen. Zu seinen Nachteilen gehört, dass nicht alle Befragten gleichermaßen gut erzählen können, dass die Gesprächssituation im Unterschied zum alltagsweltlichen Erzählen asymmetrisch ist und dass aufgrund großer Textmengen Auswertungsprobleme entstehen können.

Gruppendiskussionen versuchen die Interaktionsdynamik von Gruppen als Erkenntnisquelle zu nutzen und sind als Erhebungsverfahren vor allem von Interesse, wenn die Forschungsfrage nicht primär der Sichtweise von Individuen, sondern der Rekonstruktion von *kollektiven* Prozessen bzw. Gruppenmeinungen gilt (vgl. Loos/Schäffer 2001). So sollen z. B. beim Einsatz von Gruppendiskussionen in der Meinungsforschung Prozesse der *Meinungsbildung* und nicht nur deren Resultate erfasst werden. Für den Einsatz dieser Methode spricht, dass sie alltäglicher Kommunikation (z. B. unter Jugendlichen) näherkommt und deshalb leichter durchzuführen ist als Einzelinterviews und die *gemeinsame*

Konstruktion sozialer Wirklichkeit zu erfassen erlaubt. Zu ihren Nachteilen gehört, dass das Datenmaterial aufgrund seiner Fülle und Komplexität oft erhebliche Transkriptions- und Auswertungsprobleme mit sich bringt und wegen der besonderen Interaktionsdynamik in Gruppen nur teilweise vergleichbar ist.

Als Kriterium für die Auswahl geeigneter Erhebungsmethoden im Rahmen interpretativer Forschung gilt vor allem die Angemessenheit im Blick auf Gegenstand und Fragestellung des Vorhabens. Darüber hinaus gibt es eine Reihe weiterer Gesichtspunkte wie u. a. die Fragen, inwiefern die Erhebungsmethode für die vorgesehene Zielgruppe geeignet ist und den Befragten ermöglicht, ihre eigene Sichtweise zur Geltung zu bringen, sowie ob die vorgesehenen Interviewer in der Lage sind, die Methode korrekt anzuwenden (vgl. Flick 2005, S. 195). In jedem Fall ist bei der Durchführung qualitativer Befragungen eine Erprobungsphase mit Probeinterviews zu empfehlen, um die Angemessenheit der Interviewform im Blick auf die genannten Kriterien zu überprüfen.

2.2 Beobachtungsmethoden

Befragungsmethoden können insgesamt als geeignet gelten, um subjektive Sichtweisen der Akteure eines Feldes in Erfahrung zu bringen. Ihre Grenze liegt freilich darin, dass sie in der Regel keine Aussagen über das tatsächliche Verhalten der Akteure außerhalb der Befragungssituation zulassen. Deshalb werden in interpretativer Forschung neben Befragungsmethoden auch verschiedene Formen der *Beobachtung* tatsächlichen Verhaltens zur Datengewinnung eingesetzt.

Beobachtungsverfahren lassen sich mit Blick auf die Beobachterrolle unterteilen in Verfahren, bei denen der Beobachter zum Teil des beobachteten Feldes wird (*teilnehmende Beobachtung*), und solche, bei denen dies nicht der Fall ist. Daneben spielt in interpretativer Forschung zunehmend auch die Gewinnung visueller Daten mit Hilfe foto- oder videografischer Aufzeichnungstechniken eine Rolle (vgl. Flick 2005, S. 199 ff.).

Bei der *nichtteilnehmenden Beobachtung* wahren die Forscher eine gewisse Distanz zum beobachteten Geschehen und haben nicht selbst an den Tätigkeiten im Feld teil. Während dies in öffentlichen Situationen

mit vielen Akteuren (z.B. in einer Fußgängerzone zur Hauptgeschäftszeit) meist unproblematisch ist, kann es von den Beteiligten in anderen Kontexten (z.B. in einem Beratungsgespräch) als störend empfunden werden. Eine Schwierigkeit für die Beobachter besteht deshalb darin, eine angemessene Rolle zu finden, die es ihnen erlaubt, sich im Feld aufzuhalten, ohne das beobachtete Geschehen zu stören. Je nachdem, wie stark die Beobachtung dabei (z.B. mit Hilfe von Beobachtungsbögen) systematisiert wird, ergeben sich fließende Übergänge zu Beobachtungsverfahren, wie sie in empirisch-analytischer Forschung Verwendung finden. Generell beschränkt sich nichtteilnehmende Beobachtung auf die Außenperspektive und steht so in einem gewissen Widerspruch zu grundlegenden Prinzipien interpretativer Forschung, insofern sie den beobachteten Akteuren nur begrenzt erlaubt, ihre eigene Sichtweise zur Geltung zu bringen.

Verbreiteter im Rahmen interpretativer Forschung ist die *teilnehmende Beobachtung*, bei der die Forschenden eine (oder mehrere) Teilnehmerrolle(n) im zu untersuchenden Feld ausüben, Beziehungen zu Akteuren des Feldes eingehen und deren Perspektive zu übernehmen versuchen. Auch hier kommt es darauf an, eine angemessene Beobachterrolle zu finden, die es erlaubt, in die Rolle der Akteure des Feldes zu schlüpfen, aber zugleich die erforderliche Distanz zum Feld zu wahren. Als Gefahr dieser Methode gilt vor allem das Aufgehen des Forschers im Feld bzw. die unreflektierte Übernahme der Akteursperspektive («*going native*»).

Generell liegt eine Grenze von Beobachtungsverfahren darin, dass keineswegs alle erziehungswissenschaftlich relevanten Phänomene beobachtbar sind. So entziehen sich z.B. langfristige biographische Prozesse oder selten auftretende Handlungen der Beobachtung ebenso wie innerpsychische Vorgänge. Eine mögliche Konsequenz daraus besteht in der Kombination von Beobachtungs- mit Befragungsmethoden, wie sie z.B. in der ethnographischen Forschung üblich ist (vgl. Friebertshäuser in diesem Band).

3. Methoden der Datenauswertung

Datenauswertung in interpretativer Forschung zielt darauf, die gewonnenen Daten so zum Sprechen zu bringen, dass sich daraus Antworten auf die Forschungsfrage gewinnen lassen. Die dazu entwickelten Methoden können sich an Grundprinzipien hermeneutischer Erkenntnisgewinnung orientieren, wie sie u. a. Dilthey in der Begründung des Verstehens als Methode der Geisteswissenschaften entwickelt hat und die später in der Erziehungswissenschaft aufgegriffen wurden (vgl. Dilthey 1900/1982; Klafki 1971/2001). Ausgangspunkt entsprechender Überlegungen ist die Auffassung des Verstehens als eines alltäglichen Vorgangs, bei dem aus sinnlich wahrnehmbaren Äußerungen auf einen ihnen zugrundeliegenden Sinn (z. B. eine damit verfolgte Absicht) geschlossen wird. Alltägliches Verstehen wird Dilthey zufolge zur wissenschaftlichen Methode, indem es bestimmten Prinzipien folgt und so intersubjektiv nachvollziehbar wird. Zu diesen Prinzipien gehört zunächst die dauerhafte Fixierung des zu verstehenden Gegenstandes, die in interpretativer Forschung vor allem durch die Aufbereitung des Datenmaterials betrieben wird (z. B. durch Tonbandaufzeichnung und Transkription). Ein zweites Prinzip betrifft die Explikation des jeweiligen Vorverständnisses, d. h. der Begriffe, Konzepte oder Theorien, die Interpreten an den zu verstehenden Gegenstand herantragen und die im Sinne Diltheys kein Manko, sondern unverzichtbare Voraussetzung wissenschaftlichen Verstehens darstellen. Interpretation vollzieht sich demzufolge in einer kreisförmigen Bewegung (dem *hermeneutischen Zirkel*), bei der ein Vorverständnis einerseits an den zu verstehenden Gegenstand herangetragen, andererseits daran überprüft und gegebenenfalls korrigiert wird. Weitere Prinzipien hermeneutischer Interpretation zielen auf die Berücksichtigung des Kontextes, in dem der zu verstehende Gegenstand steht, sowie auf den systematischen Vergleich von Daten bzw. Fällen. In interpretativer Forschung werden diese Prinzipien um die Berücksichtigung der Perspektivität jeder Äußerung ergänzt, die u. a. realisiert wird, indem die Datenauswertung in Forschergruppen erfolgt, um so Sichtweisen verschiedener Interpreten einander ergänzen und wechselseitig korrigieren zu lassen.

Auf der Basis dieser allgemeinen Prinzipien wurden im Laufe der Entwicklung interpretativer Forschung verschiedene Verfahren zur Datenauswertung konzipiert, die sich mit Flick (2005, S. 257 ff.) in *kodierende bzw. kategorisierende Verfahren* einerseits sowie *sequenzanalytische Auswertungsmethoden* andererseits einteilen lassen. Beide unterscheiden sich dadurch, dass im ersten Fall das Datenmaterial aufgebrochen und neu zusammengesetzt wird, indem einzelnen Textstellen verallgemeinernde Begriffe zugeordnet werden, während sequenzanalytische Verfahren der sequenziellen Struktur des Datenmaterials (z. B. der Reihenfolge der Episoden einer autobiographischen Erzählung) besondere Aufmerksamkeit schenken.

3.1 Kodierende und kategorisierende Auswertungsverfahren

Relativ große Verbreitung in interpretativer Forschung hat das im Kontext der *Grounded Theory* konzipierte Auswertungsverfahren des *theoretischen Kodierens* gefunden (vgl. Glaser/Strauss 1967/1998; Strauss/Corbin 1996; Böhm 2000).¹ Grundlegende Operationen dieser Vorgehensweise sind *Kodieren* (Zuordnung von zusammenfassenden Begriffen zu Textstellen), *Kategorisieren* (Formulierung von Oberbegriffen, die mehrere Kodes zusammenfassen) und schließlich *Theoriebildung* (Verknüpfung von Begriffen und Oberbegriffen zu systematisch geordneten Begriffsnetzen). Weitere Strategien der Datenauswertung beim theoretischen Kodieren sind die Formulierung zielgerichteter Fragen ans Datenmaterial (zusammengefasst in einem «Kodierparadigma»; vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 78), der systematische Vergleich verschiedener Fälle zur Verfeinerung der gefundenen Kodes und Kategorien sowie die Formulierung von *Memos*, d. h. Notizen zur Erläuterung und Ergänzung der Befunde. Als Vorzug dieser Auswertungsmethode kann ihre große Offenheit gelten, die es erlaubt, die Datenanalyse dem jeweiligen Forschungsgegenstand flexibel anzupassen und dennoch bestimmte inhaltliche Aspekte zu fokussieren. Einen Nachteil stellt die Tendenz des Verfahrens zu einer wenig methodisierbaren «Kunstlehre» dar, die unerfahrenen Forschern kaum Anhaltspunkte für einzelne methodische Entscheidungen gibt.

Eine Sonderform kodierender und kategorisierender Auswertungs-

methoden ist die von Philipp Mayring (1997) entwickelte *Qualitative Inhaltsanalyse*, die die inhaltliche Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung des Datenmaterials mit Hilfe stark schematisierter Verfahren zum Ziel hat. Im Unterschied zum theoretischen Kodieren, das die induktive Kategorienbildung aus dem Datenmaterial heraus vorzieht, lässt die Qualitative Inhaltsanalyse ausdrücklich auch die Verwendung von außen an den Text herangetragener Codes zu und kann deshalb als ein zwar relativ gut handhabbares, aber tendenziell subsumtionslogisches Vorgehen gelten, das relativ große Nähe zu quantifizierenden Methoden empirisch-analytischer Prägung aufweist.

3.2 Sequenzanalytische Auswertungsverfahren

Das grundlegende Prinzip *sequenzanalytischer Auswertungsverfahren* besteht in der strikten Orientierung an der sequenziellen Struktur des Datenmaterials, die damit begründet wird, dass auch das menschliche Handeln bzw. Interagieren als zentraler Gegenstand interpretativer Forschung sequenziell strukturiert sei. So kann man soziale Interaktion als Abfolge von Selektionsentscheidungen begreifen, bei der jeder einzelne «Interakt» einerseits eine Wahl aus mehreren zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten trifft, andererseits eine Anzahl neuer Anschlussoptionen eröffnet (vgl. Oevermann 2002). Sequenzanalytische Auswertungsverfahren haben zum Ziel, die «Logik» zu rekonstruieren, nach der solche Selektionsentscheidungen im jeweiligen Fall getroffen werden. Dafür ist es unabdingbar, bei der Auswertung die zeitliche Abfolge der einzelnen «Interakte» zu berücksichtigen und das Datenmaterial Schritt für Schritt in seiner gegebenen sequenziellen Struktur zu analysieren. Im Einzelnen sind folgende Formen sequenzanalytischer Auswertungsverfahren zu unterscheiden:

Die vor allem von der Ethnomethodologie beeinflusste *Konversationsanalyse* zielt auf die Rekonstruktion der formalen Mittel, mit denen die Ordnung von Gesprächen bzw. bestimmter Arten von Interaktion Zug um Zug hergestellt und aufrechterhalten wird (vgl. Bergmann 2000). Sie eignet sich insbesondere für die Analyse von institutionell geprägten Interaktionsformen (z. B. von Unterrichts- oder Beratungsgesprächen).

Das von Fritz Schütze (1983) entwickelte Verfahren der *Narrationsanalyse* findet dagegen hauptsächlich Anwendung bei der Auswertung narrativer Interviews im Kontext biographischer Forschung und verfolgt die Absicht, die Aufschichtung und Verarbeitung lebensgeschichtlicher Erfahrungen zu rekonstruieren und je dominante Prozessstrukturen biographischer Verläufe herauszuarbeiten. Das von Ulrich Oevermann im Rahmen der *Objektiven Hermeneutik* konzipierte Auswertungsverfahren hat die Rekonstruktion «objektiver», d. h. den Beteiligten selbst nicht intentional verfügbarer Strukturgesetzmäßigkeiten einer Interaktion zum Ziel und beruht auf der gedankenexperimentellen Entwicklung von «Lesarten», deren Überprüfung am Text es erlauben soll, die dem jeweiligen Fall zugrundeliegende Verkettungslogik Schritt für Schritt bzw. Satz für Satz freizulegen (vgl. Garz 2003; Wernet 2000). Größerer Verbreitung erfreut sich in der interpretativen Forschung auch die von Ralf Bohnsack entwickelte *Dokumentarische Methode*, die insbesondere zur Rekonstruktion gruppen- bzw. milieuspezifischer Erfahrungen konzipiert wurde. Ursprünglich für die Analyse und Interpretation von Gruppendiskussionen gedacht, wird sie mittlerweile auch für die Auswertung von Interviews oder visuellen Daten verwendet und sucht dabei anhand von Stellen hoher interaktioneller und/oder metaphorischer Dichte nach Hinweisen auf kollektive Muster der Erfahrung(sverarbeitung) (vgl. Bohnsack 2007). Zu den Vorteilen sequenzanalytischer Auswertungsverfahren gehört u. a., dass sie dem Anspruch textnaher und detailgenauer Interpretation in hohem Maß gerecht werden, insbesondere wenn sie in Forschergruppen betrieben werden. Andererseits sind sie durchweg relativ zeitaufwendig und in der Regel nur einsetzbar, wenn man sich entweder auf eine begrenzte Anzahl von Fällen beschränkt oder Abkürzungsstrategien entwickelt, die größere Erfahrung zur Voraussetzung haben.

4. Partizipative Forschungsmethoden²

Wie bereits erwähnt, gehört zu den generellen Prinzipien interpretativer Forschung die Berücksichtigung der Perspektiven der Akteure des

untersuchten Feldes. Werden die Akteure darüber hinaus an Planung, Durchführung und Auswertung von Forschungsprojekten beteiligt, so kann man dies als *partizipative Forschung* bezeichnen. Entsprechende Konzepte sind von der ethischen Überzeugung bestimmt, dass der mit jeder Forschung verbundene Eingriff in soziale Situationen nicht gegen den Willen der Betroffenen geschehen, sondern in der Absicht erfolgen soll, symmetrische Beziehungen zwischen Forschern und «Beforschten» herzustellen (vgl. Terhart 2003). Partizipative Forschung in diesem Sinn ist meistens mit dem Ziel einer Aufhebung der gängigen Trennung von Forschung, Erkenntnis bzw. Interpretation auf der einen, Handeln, Veränderung bzw. Intervention auf der anderen Seite verbunden. Forschung soll sich diesem Ansatz zufolge nicht nur an Sichtweisen, Fragestellungen und Problemen der Akteure orientieren, sondern auch Erkenntnisse liefern, die für deren Handeln hilfreich sind. Besonders deutlich wird diese Zielsetzung in Konzepten der *Handlungsforschung* (auch *Aktionsforschung* oder *Praxisforschung* genannt³), bei der die Akteure eines bestimmten Feldes entweder allein oder gemeinsam mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler selbst als Forschende tätig werden (vgl. Altrichter/Lobenwein/Welte 2003).

Partizipative Forschungsmethoden sind für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen aus zwei Gründen von besonderem Interesse. Zum einen kommen sie dem Verständnis der Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft entgegen, die über deskriptives Wissen hinaus Orientierungen für pädagogisches Handeln bereitzustellen beansprucht. Zum andern weist das Ziel einer Gleichrangigkeit zwischen Forschern und «Beforschten» Parallelen mit der pädagogischen Absicht auf, die Asymmetrie zwischen Erziehern und zu Erziehenden abzubauen (vgl. Terhart 2003). Ansätze der Handlungsforschung sind im erziehungswissenschaftlichen Kontext vor allem in Schul- und Unterrichtsforschung verbreitet (vgl. Altrichter/Posch 2007); die Partizipation der Akteure des Feldes wird aber auch in Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung gefordert (vgl. Nuissl 2005, S. 333 f.). Dort finden sich Konzepte, die auf die Verknüpfung von Forschungsprojekten mit Lernaktivitäten der Forschungssubjekte abzielen – etwa im Konzept der «Forschenden Lernwerkstatt», das die Erforschung von Lernprozessen

und Lernwiderständen durch die Lernenden selbst umfasst (vgl. Grell 2004).

5. Verallgemeinerbarkeit und Gütekriterien interpretativer Forschung

Zu den Besonderheiten interpretativer Forschung gehört, dass sich Untersuchungen in der Regel auf eine kleine Zahl von Fällen beschränken, um so der Besonderheit der Einzelfälle gerecht zu werden und den jeweiligen Forschungsgegenstand in seiner Tiefenstruktur auszuloten. Hält man dennoch am Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse fest, besteht die Herausforderung darin, die an einen bestimmten Kontext gebundene Einzelfallorientierung mit der Verallgemeinerung von Befunden zu verknüpfen, die eine Überschreitung dieses Kontexts erforderlich macht. Eine häufig genutzte Strategie in dieser Richtung stellt die *Typenbildung* dar, d. h. der Versuch, durch systematische Fallvergleiche allgemeine («typische») Strukturen herauszuarbeiten und so den Anspruch auf statistische Repräsentativität, der nur mit Hilfe quantifizierender Forschungsmethoden zu realisieren wäre, durch die Herausarbeitung einer sozialen Typik zu ersetzen. Mit *Typik* ist dabei gemeint, dass ein bestimmter Befund nicht als bloßer Einzelfall anzusehen ist, sondern auch für andere Fälle desselben Typus gilt, ohne dass die Häufigkeit solcher Fälle genauer bestimmt werden kann (vgl. Kelle/Kluge 1999).

Das Interesse an der Verallgemeinerbarkeit interpretativer Befunde ist mit der generellen Frage nach den *Gütekriterien* dieser Art Forschung verbunden. Die Notwendigkeit solcher Gütekriterien ergibt sich insbesondere aus der Konkurrenz mit der empirisch-analytischen Forschung, die sich auf etablierte Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität beruft (vgl. zum Folgenden Flick 2005, S. 317 ff.). Entsprechende Debatten waren anfangs vor allem durch den Versuch gekennzeichnet, solche «klassischen» Gütekriterien auf interpretative Forschung zu übertragen. *Reliabilität*, d. h. die Genauigkeit und Zuverlässigkeit von Messverfahren, sollte demzufolge u. a. durch die Orientierung

an prozeduraler Reliabilität erreicht werden, d. h. an der Zuverlässigkeit des gesamten Forschungsprozesses, wozu etwa die Standardisierung von Aufzeichnungs- und Dokumentationsmethoden, die Schulung von Interviewern und Beobachtern sowie die reflexive Verständigung über das Vorgehen bei der Datenauswertung beitragen kann. Das Kriterium der *Validität* bzw. die Forderung, dass ein Messinstrument wirklich misst, was es messen soll, kann in interpretativer Forschung als erfüllt gelten, wenn die Theorien, zu denen interpretative Forschung gelangt, wirklich in den Konstruktionen der Akteure des untersuchten Feldes begründet sind – was u. a. davon abhängt, inwieweit im Zuge des Forschungsprozesses die Prinzipien der Offenheit und der Kommunikation eingehalten wurden. Eine weitere Strategie zur Erhöhung von Validität stellt die *kommunikative Validierung* dar, welche versucht, die Zustimmung der untersuchten Akteure zu den Forschungsergebnissen einzuholen, die zugleich als Element partizipativer Forschung gelten kann.

Da umstritten ist, inwieweit Gütekriterien empirisch-analytischer Forschung dem Anliegen interpretativer Erkenntnisgewinnung gerecht werden, konzentriert sich die Diskussion in jüngerer Zeit stärker auf Versuche, eigene Gütekriterien für die interpretative Forschung zu entwickeln. Obwohl dabei bisher kein allgemein akzeptierter Konsens erzielt werden konnte, zeichnen sich doch einige Vorschläge für die Beurteilung der Qualität interpretativer Forschung ab (vgl. Steinke 2000). Dazu gehören u. a. die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des gesamten Forschungsprozesses (durch umfassende Dokumentation aller Schritte, Auswertung in einer Forschergruppe sowie Anwendung kodifizierter Erhebungs- und Auswertungsmethoden), die Gegenstandsangemessenheit aller methodischen Schritte (von der Entscheidung für ein interpretatives Vorgehen über die Auswahl der Fälle bis zur Wahl von Erhebungs- und Auswertungsmethoden), die empirische Verankerung von Befunden und Theorien (unter ausdrücklicher Einbeziehung abweichender Fälle) sowie die explizite Reflexion der Subjektivität der Forschenden und der Grenzen der (Verallgemeinerbarkeit der) Forschungsergebnisse.

Ein wichtiges Desiderat interpretativer Forschung betrifft ihr Verhältnis zur empirisch-analytischen Forschung. Nachdem anfänglich beide Seiten dazu neigten, sich gegenseitig zu bekämpfen, herrscht heute

überwiegend die Auffassung, dass es möglich und sinnvoll ist, Methoden beider Forschungsrichtungen miteinander zu kombinieren. Diese oft als (eine Form der) *Triangulation* bezeichnete Vorgehensweise wird allerdings bislang häufiger propagiert als praktiziert und ist auch hinsichtlich der dabei auftretenden wissenschafts- und grundlagentheoretischen Probleme noch nicht abschließend geklärt (vgl. Flick 2004).

Anmerkungen

- 1 Die *Grounded Theory* stellt eine umfassende Strategie qualitativer Forschung dar, die methodische Verfahren für sämtliche Schritte des Forschungsprozesses umfasst – wie das oben erwähnte *theoretische Sampling*. Dieser Abschnitt beschränkt sich jedoch auf den Beitrag der *Grounded Theory* zur Datenauswertung.
- 2 Dieser Abschnitt ist unter Mitwirkung von Judith Zimmer entstanden, der ich dafür herzlich danke.
- 3 Gelegentlich, aber nicht immer werden die genannten Termini so verwendet, dass mit «Praxisforschung» die eigenständige Forschungstätigkeit von Personen aus der Praxis gemeint ist, während «Aktionsforschung» die Kooperation von Menschen aus Praxis und Wissenschaft bezeichnet (vgl. Prengel 2003).

4.2 Ethnographische Forschungsmethoden

Erste ethnographische Studien entstanden im Zuge der Entdeckung fremder Welten und Kulturen. 1557 veröffentlichte der Abenteurer Hans Staden (1525–1576) aus Homburg in Hessen, der als Söldner in spanischen Diensten mit einem Schiff an der brasilianischen Ostküste gestrandet war und dort von den sogenannten Indianern für neun Monate gefangen genommen wurde, einen «Augenzeugenbericht» unter dem Titel «Brasilien. Die wahrhaftige Historie der wilden nackten, grimmi-gen Menschenfresser-Leute, 1548–1555», in dem er – nach seiner Rückkehr in die Heimat – seine Erlebnisse in jener fremden Welt schilderte und mit zahlreichen Abbildungen (Holzschnitten) anschaulich machte (Staden 1984, S. 54). Die Entdeckung einer vollständig «neuen Welt» mit Menschen, die in anderen kulturellen Traditionen lebten, erregte in der «alten Welt» Europa große Neugier und veränderte langfristig auch das Denken (vgl. Kohl 1993, S. 100 ff.). Indem sich die wissenschaftliche Neugier auf die anderen richtete, erschien auch das Leben in der eigenen Kultur in neuem Licht. Erkenntnisse über Initiationsriten und Statuspassagen bei fremden Völkern und Kulturen zeigten bald, dass diese Phänomene sich auch in der eigenen Gesellschaft entdecken lassen (vgl. van Gennep 1909/1986¹; Turner 1989).² Studien über den meist ritualisierten Tausch von Gaben (z. B. Nahrungsmittel, Gastgeschenke, Leistungen und Güter) legen offen, dass dieser «Potlatsch» (Mauss 1925/1989, S. 17 ff.) auch in unserer Kultur eine Rolle spielt, um Menschen positiv miteinander zu verbinden. Die Faszination ethnographischer Feldforschung liegt darin, dass sie uns Einblicke in fremde Welten und Kulturen zu vermitteln vermag und uns damit anregt, auch das scheinbar Selbstverständliche und Alltägliche als kulturellen Ausdruck neu zu reflektieren. Ethnographische Forschung verändert unsere Sichtweisen auf uns und die anderen und kann zu einem wesentlichen Mittel der Verständigung werden. Viele Deskriptionen der «Fremden» und jener «neuen Welt» erscheinen aus heutiger Sicht allerdings naiv, fehlt ihnen doch ein methodisches Instrumentarium und insbesondere die wissenschaftliche

Reflexion. Mit den methodischen Hintergründen ethnographischer Feldforschung beschäftigt sich dieser Beitrag.

Nachgezeichnet wird, wie ethnographische Feldforschung einen Forschungsgegenstand zu erschließen sucht, welche Forschungswege existieren, wie der Erkenntnisprozess strukturiert werden kann, welche methodischen und methodologischen Überlegungen den Prozess des Verstehens begleiten und was bei der Präsentation der Ergebnisse zu reflektieren ist. Teilweise werden dabei Einblicke in ethnographisch orientierte Forschungsprojekte eröffnet, um daran exemplarisch das methodische Vorgehen und die Erkenntnismöglichkeiten anschaulich zu machen. Kaum erläutert wird dagegen die historische Tradition ethnographischer Forschungsmethoden, ihre Umsetzung in Ethnologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft sowie die Debatte um die Repräsentation der fremden Kultur im ethnographischen Text, da es dazu bereits Überblicksbeiträge gibt (vgl. Berg/Fuchs 1993; Friebertshäuser 1997; Amann/Hirschauer 1997; Lüders 1999, 2000; Lueger 2000).

1. Fragestellungen, Methoden und Forschungswege ethnographischer Feldforschung

Menschen handeln als Aneignende und Schöpfer von Kultur; sie geben ihrem Leben und ihrer Lebenswelt Sinn und Bedeutung und handeln auf der Basis dieser Deutungen. Ethnographische Feldforschung untersucht Menschen im Kontext ihrer natürlichen Umgebung, um ihr Denken und Handeln kennenzulernen und vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Biographie und Lebenswelt zu analysieren, um sie so verstehen zu können. Verstehen bildet die Basis für pädagogisches Handeln, das sich eingebettet in historische, soziale, kulturelle, alltagsweltliche und institutionelle Kontexte vollzieht und mit einer großen Komplexität von Einflussfaktoren umzugehen hat. Das Wissen über fremde Kulturen und Lebenswelten, über Menschen mit ihren unterschiedlichen Lebensformen und Lebensstilen sowie deren Hintergründe hilft dabei, die Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster von Menschen zu entschlüsseln. Ethnographische Forschungsmethoden liefern dafür ein

Instrumentarium und können helfen, grundlegendes Wissen über Funktionsweisen und Mechanismen zu ermitteln, das die Reflexivität pädagogischen Denkens und Handelns zu erhöhen vermag (vgl. dazu auch Schütze 1994).³ Doch wie kann das konkret geschehen?

Ethnographische Forschung zielt darauf, die Besonderheiten einer bestimmten sozialen Gruppe (Ethnie) zu beschreiben (graphien), wobei Deskription und Analyse als Zugang zu Kulturen und Milieus eng miteinander verknüpft werden, um Einsichten über die sozialen Konstruktionen zu gewinnen, mit denen Menschen die Welt gestalten und deuten. Dabei können unterschiedliche Methoden kombiniert eingesetzt werden: teilnehmende Beobachtung⁴, Dokumentenanalyse, Interviews, Gruppendiskussion, Fotografie, Videoanalyse und quantitative Erhebungen. Ethnographische Forschung ist trotz der Einbeziehung quantitativer Verfahren im qualitativen Paradigma verortet; denn sie interessiert sich für eine möglichst ganzheitliche Erfassung eines Forschungsgegenstandes, sucht nach den Bedeutungszuschreibungen in einem sozialen Feld durch die handelnden Personen und rekonstruiert den subjektiven Sinn (vgl. den Beitrag von Koller in diesem Band). Ursprünglich entwickelt hat sich dieser Forschungszugang in der Ethnologie oder Kulturanthropologie, um zum Verstehen fremder Völker und Kulturen zu gelangen. Die soziologische und erziehungswissenschaftliche Forschung hat die Fruchtbarkeit eines solchen Vorgehens auch für die Analyse kultureller Phänomene in modernen Gesellschaften gezeigt und damit einen neuen Blick auf das Fremde oder scheinbar Vertraute und Alltägliche ermöglicht. In der Erziehungswissenschaft erforscht man Kinder- und Jugendkulturen, den Umgang mit den Medien, Unterrichts-, Schul- und Hochschulkulturen bis hin zur sozialen Welt eines Pflegeheims mit ethnographischen Forschungsmethoden und interessiert sich für die sozialen Regeln und Rituale des Zusammenlebens ebenso wie für den Prozess der Aneignung und Auseinandersetzung mit Kultur. Welche Art von Erkenntnis können ethnographische Studien befördern?

Schauen wir uns zunächst zwei historische Studien an, die jeweils pädagogische Bezüge aufweisen und als Klassiker weitere Untersuchungen angeregt oder das methodische Repertoire ethnographischer Forschung erweitert haben. Martha Muchow entwickelte bereits in den

1920er Jahren bis 1935 eine ethnographisch orientierte Kindheitsforschung. Die Ergebnisse dokumentiert die Studie «Der Lebensraum des Großstadtkindes» (Muchow/Muchow 1978/1998), in der sie sich für die soziogeographischen Räume, in denen das Kind lebt, ebenso interessiert wie dafür, wie Kinder Orte durch Umgestaltung und Neudefinition zu ihrem Lebensraum machen und wie sie bestimmte Räume (städtische Plätze, Straßen, Anlagen oder ein Warenhaus) erleben und spielend erobern. Methodisch entwickelte sie teilnehmende Beobachtungsinstrumente, aber auch Raumanalysen und Instrumente zur Befragung von Kindern. Martha Muchow interessierte sich für die «personale» oder «gelebte Welt», die geistige Welt der Kinder, ihren individuellen Modus der Weltbewältigung und ihre eigentümlichen Umwelt-Beziehungen, mit denen sie sich den Raum aneignen und ihn sich als Lebensraum erobern. Auf diese Weise sollen Erwachsene lernen, sich in die spezifische Welt der Kinder hineinzusetzen. Diese Tradition setzt sich in der gegenwärtigen aktuellen und historischen Kindheitsforschung fort (vgl. dazu Zinnecker 1995a, S. 33 f.; zu ethnographischer Kindheitsforschung vgl. Zinnecker 1990, 1995b; Behnken/Jaumann 1995; Zeiher/Zeiher 1994; Krappmann/Oswald 1995; Breidenstein/Kelle 1998).

Ebenfalls in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts untersuchte eine Wiener Forschungsgruppe um Marie Jahoda, Paul Lazarsfeld und Hans Zeisel die psychischen und sozialen Auswirkungen von Arbeitslosigkeit am Beispiel des kleinen österreichischen Orts Marienthal. Die berühmt gewordene Studie «Die Arbeitslosen von Marienthal» erschien erstmals 1933 in Leipzig (Jahoda u. a. 1975). Die Forschungsfrage lautete: «Wie erleben und verarbeiten Menschen das Problem der Arbeitslosigkeit?» In dieser Untersuchung wurde ein umfangreiches und sehr kreatives Set aus quantitativen und qualitativen Forschungsinstrumenten entwickelt und eingesetzt. Man dokumentierte beispielsweise genau die Mahlzeiten einer ausgewählten Anzahl von Familien, befragte den Bäcker und Metzger über das Einkaufsverhalten, Ärzte über die gesundheitliche Situation und ließ Kinder in Schulaufsätzen ihre Situation und ihre Wünsche schildern. Auch praktische Hilfen für die Betroffenen (Kleiderspenden, kostenlose ärztliche Versorgung, etc.) wurden angeboten (vgl. dazu auch Engler 1997). Es gelingt der Forschungsgruppe, in Tabellen und dichten

Beschreibungen die psychischen und sozialen Auswirkungen von Arbeitslosigkeit an diesem exemplarischen Fall nachzuzeichnen und neue Erkenntnisse zutage zu fördern. Berühmt wurde dabei insbesondere die Passage über «Die Zeit», in der die Forschungsgruppe den Umgang mit der Zeit bei Männern und Frauen im Ort dokumentierte. Sie ließen die Menschen in Zeitverwendungsbögen notieren, was sie in jeder Stunde des Tages getan hatten. Ein Mann schrieb beispielsweise für die Stunde zwischen 11 und 12 Uhr «einstweilen wird es Mittag»⁵. Und sie stoppten die Zeit, die Frauen und Männer zum Überqueren des Platzes an der zentralen Ortsstraße benötigten. Dabei zeigte sich, wie bei den arbeitslosen Männern die Zeit als Orientierungspunkt ihren Sinn verliert und wie sie mit der Dauer der Arbeitslosigkeit aus einer geregelten Existenz allmählich abgleiten ins Ungebundene, in Leere und Monotonie (vgl. Jahoda u. a. 1975, S. 83 ff.).⁶ Bis heute inspiriert das methodische Vorgehen dieser klassischen Studien die ethnographische Forschung.

Das Erkenntnisinteresse konstituiert den Forschungsgegenstand. Somit steht die Entwicklung einer eigenen Fragestellung am Beginn des Forschungsprozesses und strukturiert das weitere Vorgehen. Zwar kennzeichnet ein offenes Vorgehen diesen Forschungsansatz, jedoch spielen Theorierahmen jeweils eine wichtige Rolle; denn sie helfen bei der Identifizierung des zu untersuchenden «Falls», fokussieren den forschenden Blick auf das Geschehen und strukturieren die spätere Auswertung und Interpretation der Daten. Doch nur wer bereits Wissen über einen Forschungsgegenstand besitzt, kann das Interessante, Neue oder Irritierende in der Empirie entdecken und auf der Basis des vorhandenen Denkens analysieren, um neue Erkenntnisse herauszuarbeiten.

Einige exemplarische Beispiele aus bereits abgeschlossenen aktuellen Studien im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung veranschaulichen die spezifischen Fokussierungen der Fragestellungen ethnographisch orientierter Projekte. Wie gestaltet sich die Lebenswelt von Drogenprostituierten, und welche Interaktionsprozesse, Rituale und Arbeitsbündnisse strukturieren das Verhältnis zu den Freiern (Langer 2003)? Wie gestalten Kinder die Übergänge zwischen Unterricht und Pausen und welche Rituale kommen dabei zum Einsatz (Wagner-Willi 2005)? Wie entfaltet sich die soziale Welt einer Schulklasse und der

Schülerjob (Breidenstein 2006)? Wie werden didaktische Arrangements von Kindern am Schulanfang wahrgenommen und gestaltet (Huf 2006)? Wie gehen Heranwachsende in schulischen Gleichaltrigengruppen mit Geschlecht und Begehren um (Tervooren 2006)? Wie reproduzieren sich im Feld der Schule Prozesse der Vergeschlechtlichung von Schulfächern, und wie gehen Schülerinnen und Schüler mit den verdeckten Botschaften des Physik- und Deutschunterrichts um (Willems 2007)? Wie wird der Körper im Feld «Schule» von Lehrenden und Lernenden behandelt und verhandelt, und welche Disziplinierungs- und Entspannungsstrategien kommen dabei zum Einsatz (Langer 2008)? Wie geschieht Erziehung bei Tisch, welche Rituale spielen dabei eine Rolle, und wie wirken sie (Audehm 2007)? Die pädagogische Relevanz solcher ethnographischen Untersuchungen liegt auf unterschiedlichen Ebenen: Sie klären über Strukturen, Mechanismen und Wirkungsweisen auf, die zu- meist auch unseren Alltag prägen, machen damit das Unsichtbare sichtbar und erschließen es der Reflexion; Interaktions- und Lebensformen werden untersucht und tragen zum Verstehen von Menschen und ihrem Alltag bei, und nicht zuletzt wird das pädagogische Handeln selbst zum Forschungsgegenstand und damit einer reflexiven Analyse zugänglich.

Wenden wir uns nun der Frage zu, wie ethnographische Forschung sich einen Untersuchungsgegenstand erschließt. Um zur Beschreibung und Analyse einer fremden Kultur zu gelangen, begibt sich der oder die Forschende ins Forschungsfeld, nimmt für eine gewisse Zeit am alltäglichen Leben teil und notiert das Gesehene, Erlebte, Erfahrene, die eigenen Emotionen und Gedanken in einem Feldforschungstagebuch, zeichnet das Gehörte auf, sammelt alle zugänglichen Dokumente, macht eigene Erhebungen, fertigt (Raum-)Zeichnungen, Ton-, Foto- oder Videoaufnahmen an. Eine Besonderheit ethnographischer Forschungsmethoden liegt dabei im Verfahren der teilnehmenden Beobachtung. Die Teilnahme am Geschehen und am Alltag einer erforschten Gruppe oder Kultur vermittelt eigene Erkenntnismöglichkeiten und Einsichten. Zugleich erfordert die Beobachtung des Geschehens Formen der Distanzierung. Würde man zum «Überläufer» und aktiven Mitglied des Feldes, wären die Fähigkeiten zur Analyse des Geschehens eingeschränkt oder außer Kraft gesetzt. Die verschiedenen Phasen der Forschung (Annäherung, Orientierung,

Initiation, Assimilation und Abschluss) beinhalten unterschiedliche Formen der sozialen Interaktion, Gestaltung der Beziehungen zwischen den Forschenden und den Erforschten sowie Erkenntnismöglichkeiten (vgl. Weinberg/Williams 1973). Ein solches Vertrautwerden mit der erforschten Kultur, den Lebensbedingungen der untersuchten Menschen und ihren Handlungsmustern trägt zum Verstehen bei und bildet die Basis für die spätere Interpretation. Die Beschreibung oder Protokollierung von systematischen oder unsystematischen Beobachtungen, von Gelegenheitsgesprächen und ersten Eindrücken stellt eine spezifische Anforderung dar, und die vorherige Festlegung von Themen, Kategorien und Fokussierungen hat sich als hilfreich erwiesen, um offen für Neues zu sein, aber zugleich auch gezielt vorzugehen. Beim Einsatz von Interviews, Gruppendiskussionen, Expertengesprächen, Foto-, Video- oder Raumanalysen gelten die Standards der jeweiligen Methoden.

2. Methodische und methodologische Aspekte des Verstehens

Auf welche Weise kann das Verstehen methodisch qualifiziert und abgesichert werden, und welche methodologischen Überlegungen sind dabei relevant?

Der Zugang ethnographischer Feldforschung zum Verstehen fremder Lebenswelten wird als Prozess zwischen Nähe und Distanz organisiert. Aus der Teilnahme am sozialen Leben der zu untersuchenden Kultur erwächst die unmittelbare, alltägliche Konfrontation mit Phänomenen, die durch Wahrnehmen, Beobachten, Dokumentieren und Interpretieren dem Verstehen erschlossen werden sollen. Ethnographische Forschungsmethoden bemühen sich um ein ganzheitliches Verstehen, Menschen werden im Kontext der sie prägenden Lebensumstände sowie in ihren Interaktionen und Sinnzusammenhängen betrachtet. Dabei geht dieser Ansatz davon aus, dass es Menschen nur sehr eingeschränkt möglich ist, über ihre Lebenssituation und ihren Lebensstil Auskunft zu geben, da vieles als selbstverständlich erachtet wird und einer Erzählung nicht würdig erscheint oder zu den unbewussten Aspekten des Lebens gehört. Von außen kommende Forschende bringen wiederum ihre Relevanzen

oder Fokussierungen mit und schränken die eigene Aufmerksamkeit dementsprechend ein. Neuere Konzepte suchen ein subsumptionslogisches Vorgehen zu vermeiden, bei dem die Forschenden ihre historisch, kulturell und sozial geformten Interpretationen, ihr Weltbild und ihre Kategorien unreflektiert und ungeprüft der erforschten Kultur überstülpen. Um offen für Neues, Überraschendes, bisher Unentdecktes zu bleiben, öffnen sich die Forschenden dem Feld gegenüber und nehmen auch Dinge auf, die sie nicht verstehen oder irritieren. Im forschenden Dialog soll ein Austausch zwischen den unterschiedlichen Perspektiven zur Aufhellung des Forschungsfeldes beitragen, wobei beide Seiten voneinander lernen und im Idealfall ihren Horizont erweitern (vgl. Dammann 1991).

Wie komplex und schwierig dieser Prozess der Erkenntnisgewinnung ist, dokumentieren die Arbeiten aus dem Bereich der Ethnopsychanalyse. Ihr Gegenstand ist das Unbewusste in der Kultur,⁷ das im Wechselspiel zwischen dem bewussten und unbewussten Seelenleben des Individuums und dem Gefüge der jeweiligen Kultur zu erfassen gesucht wird und gerade im Kulturkontakt sichtbar werden kann (vgl. Erdheim 1984, S. 9; Reichmayr 1995, S. 9 f.).⁸ George Devereux (1967/1984) interessierte sich für die Verzerrungen, die in ethnographischen Studien dadurch zustande kommen, dass der Forschende unbewusst seine eigene psychosoziale Problematik auf die von ihm untersuchte Kultur überträgt und in Gegenübertragungen verflochten ist. Ethnopsychoanalytische Ethnographie bezieht den Forschenden als Subjekt mit seinen Aktionen, Reaktionen und Emotionen in den Forschungsprozess ein und macht Störungen und Irritationen in der Beziehung zwischen Forschern und Erforschten zu einem Gegenstand der Analyse. Die Studien von Maya Nadig und Mario Erdheim (1984; Nadig 1986) und Florence Weiss (1996) zeigen auf, wie sehr die kulturelle und soziale Herkunft des Forschenden (sein Alter, seine Hautfarbe, seine soziale Herkunft, sein kultureller Hintergrund und das Geschlecht) Einfluss auf den Forschungsprozess ausüben und damit die Ergebnisse prägen. Hinzu kommt, dass in der Feldforschung eine dialogische Situation hergestellt wird. Forschende und Erforschte beobachten sich wechselseitig, und so entsteht eine soziale und psychodynamische Beziehung, die sich wiederum auf die zu-

gänglichen Informationen, die Schilderungen, die blinden Flecken und möglichen Erkenntnisse auswirkt. Für eine ethnopsychoanalytische Ethnographie ist die Wahrnehmung, Analyse und Bearbeitung solcher Effekte ein wesentliches Element der Erkenntnis. Zum Forschungsprozess gehören die soziale Rolle, die dem Forschenden innerhalb einer Kultur zugewiesen wird, sowie der Prozess der Gewinnung von Daten im Feld, die Forschungsgeschichte, die in einem Forschungstagebuch dokumentiert und reflektiert wird. Alle diese Informationen sollen später auch Eingang in die Ethnographie finden, denn sie zeigen den Einfluss des Forschers auf sein Feld sowie die Art der Beziehung zu den Erforschten und erlauben eine Einschätzung der so gewonnenen Daten. «Blinde Flecken», soziale Tabus und Emotionen können dazu dienen, die unbewussten Seiten der eigenen und der fremden Kultur aufzuklären. Durch den Kontakt mit «kulturell Fremdem» entstehen Emotionen, Ängste, Gegenübertragungen und Abwehrmechanismen, die den Wissenschaftlern häufig nicht bewusst werden, die aber ihre Erkenntnisse prägen; diese Zusammenhänge aufzuklären gehört zu den Anliegen einer ethnopsychoanalytischen Ethnographie (vgl. Heinrichs 1993).

Im Prozess des Verstehens offenbart sich das Spannungsverhältnis zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen sowie zwischen einführender Deutung und reflexiver Analyse.

«Theorie- und Typenbildung vollzieht sich auf der Grundlage einer Rekonstruktion der Alltagspraxis der Erforschten bzw. auf der Grundlage der Rekonstruktion des Erfahrungswissens, welches für diese Alltagspraxis konstitutiv ist ...» (Bohnsack 1993, S. 8f.).

Als Analyseverfahren zur Gewinnung substanzieller Theorien über den Untersuchungsgegenstand hat sich die Grounded Theory bewährt (vgl. Glaser/Strauss 1974, 1984; Strauss 1991). Die Daten werden durch unterschiedliche Analyseverfahren zum Sprechen gebracht. Das Kodieren, Interpretieren, die Bildung von Hypothesen und deren Prüfung im Feld oder anhand weiterer Daten dient der reflexiven Distanzierung und letztlich der Suche nach allgemeinen Prinzipien in den Befunden, die dann auf ihre Plausibilität, Gültigkeit und Verallgemeinerbarkeit hin geprüft werden. Um zu verstehen, was Grounded Theory meint und welche Art

der Erkenntnis auf diese Weise zutage gefördert wird, kann die Studie von Barney Glaser und Anselm Strauss «Awareness of Dying» dienen, die 1965 erschien und seit 1974 in der deutschen Übersetzung unter dem Titel «Interaktion mit Sterbenden» vorliegt. Da dieses Beispiel einer substanziellen Theorie, die auf ethnographischer Feldforschung basiert, vielleicht – besser als die abstrakte Programmatik – anschaulich machen kann, welche spezifische Perspektive hier eingenommen wird und welche Erkenntnisse auf diesem Weg gewonnen werden, soll es etwas detaillierter vorgestellt werden.

Glaser und Strauss untersuchen mit den Mitteln ethnographischer Feldforschung den Umgang mit todkranken und sterbenden Patienten auf verschiedenen Stationen in unterschiedlichen Krankenhäusern, sie praktizierten primär teilnehmende Beobachtungen und führten Gespräche mit den Patienten und dem Personal. Die Forscher fanden heraus, dass es sehr unterschiedliche Formen des Umgangs mit dem Sterben gibt, die sich in den Interaktionen zwischen Patienten und Krankenhauspersonal entwickeln. Ausgehend von diesen Beobachtungen, begründen sie das Konzept der Bewusstheitskontexte, die die Interaktionen zwischen Patienten und Personal prägen (vgl. Glaser/Strauss 1974, S. 17 ff., zur Methode: S. 284 f.):

«Geschlossene Bewusstheit» bezeichnet ein Interaktionsmuster, bei dem der Patient ahnungslos ist; er weiß als Einziger nichts von seinem bevorstehenden Tod, und so gehen alle miteinander um; die Bewusstheit der anderen über den Zustand des Patienten bleibt nach außen geschlossen.

«Argwöhnische Bewusstheit», in diesem Fall ahnt der Patient, dass die anderen bereits mehr über seinen Zustand wissen, als sie ihm mitteilen, und versucht nun, diese Ahnung durch Interaktionsstrategien zu bestätigen oder zu entkräften.

«Bewusstheit der wechselseitigen Täuschung» bedeutet, dass alle Beteiligten über den Zustand des Patienten Bescheid wissen, aber es sich nicht eingestehen, sondern sich wechselseitig täuschen. So betrachtet das Personal den Patienten als hoffnungslosen Fall, auch der Patient selbst weiß, dass er vermutlich sterben wird. Aber zugleich nimmt jeder an, dass die andere Seite sich dessen nicht bewusst ist.

Nur bei der «offenen Bewusstheit» kennt der Patient seinen Zustand, und das Personal gibt ihm gegenüber zu, dass die Lage hoffnungslos ist, man geht relativ offen miteinander um.

Diese Bewusstheitskontexte beeinflussen die Interaktionen im Krankenhaus und bringen typische Muster hervor, jeder achtet den Informationsstand des Gegenübers und richtet sich danach. Dabei kann sich der Bewusstheitskontext immer durch Interaktionen verändern, beispielsweise klärt eine unachtsame Bemerkung den Patienten über seinen wahren Zustand auf.

3. Konzepte des Verstehens in der qualitativen Forschung

Unterschiedliche methodische Konzepte und methodologische Diskurse bemühen sich darum, Verstehensprozesse nachvollziehbar zu machen und die Wissenschaft über ihr eigenes Vorgehen aufzuklären. In den Debatten um die verschiedenen Konzepte des Verstehens, die sich in der ethnographisch arbeitenden Forschung entwickelt haben, finden sich kulturanthropologische, sozialwissenschaftliche, hermeneutische, postmoderne und kritisch-reflexive Traditionen. Aus den jeweiligen Richtungen der Interpretation resultieren Postulate und Perspektiven, die sich auch im methodischen Vorgehen dokumentieren und im Prozess des wissenschaftlichen Verstehens zu berücksichtigen sind.

Sozialwissenschaftliche Zugänge sind mit dem «interpretativen Paradigma» empirischer Sozialforschung (s. a. Lamnek 1988, S. 45 ff.; Kleining 1995, S. 20) verknüpft und gehen davon aus, dass die Gesellschaftsmitglieder in ihrem alltäglichen Handeln den Dingen Sinn geben und damit Konstruktionen sozialer Wirklichkeit vornehmen, die wissenschaftlich rekonstruiert werden können (vgl. Soeffner/Hitzler 1994, S. 33 f.). Das sozialwissenschaftliche Verstehen bemüht sich um die Rekonstruktion derjenigen sozialen (und biographischen) Prozesse, mit denen Menschen handelnd, deutend und kommunizierend miteinander agieren, dabei sozialen Sinn produzieren und ihre Lebenswelten konstruieren.

Die Hermeneutik interpretiert die Lebenswirklichkeit in der Zeit (Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft), indem die Wechselbeziehun-

gen zwischen dem Einzelnen (dem Leben einer Person) und dem Ganzen (dem allgemeinen und historischen Lebenszusammenhang, in dem sich die Person bewegt) als ein Beziehungsverhältnis betrachtet und wechselseitig zu erhellen gesucht werden (vgl. Dilthey 1910/1993, S. 301 f.; s.a. Rittelmeyer/Parmentier 2001). Dabei kommt der Sprache als Ausdruck einer Tradition und Kultur und Mittel der Verständigung eine große Bedeutung zu, die insbesondere Hans-Georg Gadamer (1960/1990, 1995) in seiner philosophischen Hermeneutik und bei der Fokussierung auf die Verständigung in den Blick gerückt hat. Eine hermeneutisch orientierte Ethnographie hat bei der Interpretation ihrer Daten somit viele Dimensionen zu beachten (vgl. Reichertz 1989).

Die Diskurse der Postmoderne irritieren die tradierten Verstehenskonzepte ethnographischer Forschung, indem sie für die Anerkennung hochgradig differenter Wissensformen plädieren (vgl. Welsch 1994, S. 37). Postmoderne Positionen verweisen auf die Grenzen des Verstehens des anderen, indem sie davon ausgehen, dass es eine Pluralität von Ansichten und keine Zentralperspektive gibt (vgl. Welsch 1997a, S. 5). Daraus resultiert die Notwendigkeit, den verschiedenen Perspektiven Geltung zu verschaffen, die in einem sozialen und kulturellen Feld nebeneinander existieren, und sie nicht hierarchisch zu behandeln. Gefordert wird Mehrperspektivität und Polyphonie in ethnographischen Texten (vgl. Rabinow 1993).

Pierre Bourdieu fordert zu einer kritisch-reflexiven Analyse des Verstehensprozesses auf, die drei Bereiche umfasst: Zum einen soll der Forschende den sozialen und kulturellen Standort des Erforschten im sozialen Raum reflektieren, um dessen Äußerungen (auch das Nicht-Gesagte) vor dem Hintergrund seiner oder ihrer sozialen Lage und kulturellen Prägungen einordnen zu können. Zum anderen gilt es, den Forschungsprozess und die darin eingebetteten sozialen Beziehungen (auch von Macht und Ohnmacht) zwischen den Erforschten und den Forschenden genauer zu analysieren. Und nicht zuletzt soll das wissenschaftliche Feld, in dem sich der Forschende bewegt und das seine Interessen und sein Denken prägt, zum Gegenstand einer reflexiven Analyse gemacht werden, um die Verzerrungen, die «Bias» (Voreingenommenheit), die kollektiven und unbewussten «Vor-Urteile», die bereits in den Fragestel-

lungen, den Kategorien und dem jeweiligen Wissenschaftsverständnis des Forschenden liegen, sowie die Doxa – nicht hinterfragte Selbstverständlichkeiten in der Alltagswelt – aufzuklären (1993, S. 366). Dazu schreibt Bourdieu:

«Der Soziologe muß wissen, daß das Besondere seines Standpunkts darin besteht, ein Standpunkt im Hinblick auf einen Standpunkt zu sein. Nur von diesem ganz besonderen Standpunkt aus, an den er sich selbst begeben muß, um (gedanklich) alle möglichen Standpunkte einnehmen zu können, kann er den Standpunkt seines Objektes re-produzieren und es, indem er es im sozialen Raum verortet, als solches konstituieren. Nur in dem Maße, wie er fähig ist, sich selbst zu objektivieren, kann er an dem Platz bleiben, der unauslöschlich der seine in der gesellschaftlichen Welt ist, und sich gleichzeitig gedanklich an den Ort begeben, an dem sich sein Objekt befindet ..., und so dessen Standpunkt einnehmen, das heißt verstehen, daß er, wäre er, wie man so schön sagt, an dessen Stelle, zweifellos wie jener sein und denken würde» (1997, S. 802).

Verstehen heißt mehr als sich «gedanklich in ihn hineinversetzen», sondern «sich gedanklich an den Ort zu versetzen, den der Befragte im Sozialraum einnimmt» (ebd., S. 786; vgl. Friebertshäuser 2006).

Ethnographische Forschung hat in der Konfrontation mit komplexen Forschungsgegenständen das Verstehen methodisch zu qualifizieren und methodologisch zu reflektieren gesucht. Eine verstehende Wissenschaft wird durch die Erkenntnis herausgefordert, dass die soziale Welt und personale Identität Produkte kulturell-sozialer Vergesellschaftung und symbolischer Praxis und die Forschenden selbst in diese Mechanismen verflochten sind, die sie zu verstehen suchen. Die in den Deutungen verborgenen Macht- und Herrschaftsbeziehungen, der Ethnozentrismus⁹ westlichen Denkens und Forschens, die blinden Flecken, scheinbaren Selbstverständlichkeiten, der Eigensinn des Feldes sowie die Perspektivengebundenheit des Verstehens werden dabei als Herausforderungen begriffen, die es im Forschungsprozess zu reflektieren gilt und die sich in der Ethnographie dokumentieren.

Wie gelangt man zur Ethnographie? Wie kann man die «erforschte soziale Welt so lebensnah beschreiben, dass die Lesenden ihre Bewohner buchstäblich sehen und hören können – aber sehen und hören aus der

Perspektive des theoretischen Bezugsrahmens» (Glaser/Strauss 1984, S. 103)?

4. Zur Präsentation ethnographischer Forschungsergebnisse

Die Ergebnisse einer Feldforschungsstudie werden meist in Form von Ethnographien publiziert, in denen sich Beschreibungen und wissenschaftliche Reflexion und Analyse mischen (vgl. Lüders 1995/2000). Von der Präsentation der Forschungsergebnisse hängt es am Ende ab, ob die Studie auch Leserinnen und Leser anspricht. Klassische ethnographische Studien zeichnen sich durch einen guten literarischen oder auch journalistischen Stil aus, sie entführen uns in eine unbekannte Lebenswelt, gewähren Einblicke in das Denken und Handeln von Menschen und ziehen uns durch ihre spannenden Schilderungen in ihren Bann. Aber wie erreichen Ethnographien das?

Clifford Geertz (1983) nennt seine Form der Ethnographie «Dichte Beschreibung». Das bedeutet für ihn, aus der Fülle von Daten und Beobachtungen («dünne Beschreibung») mit Hilfe von hermeneutischen Rekonstruktionen die intendierten Bedeutungen und den sozialen Sinn herauszuarbeiten, um dadurch einen Zugang zur Gedankenwelt der untersuchten Subjekte zu erschließen (vgl. 1983, S. 35) und zu verstehen, wie sie die Dinge betrachten (ebd., S. 294, s.a. Wolff 1992; Lenk 1993; Ziegler 1998). Er geht dabei davon aus, dass die Bedeutung den Dingen nicht innewohnt, sondern erst ihren Sinn im menschlichen Gebrauch und in ihrer Beziehung zu anderen Dingen erhält (ein Augenzwinkern eröffnet viele mögliche Bedeutungen, die «gemeinte Bedeutung» erschließt sich erst über den Gesamtkontext der Kultur¹⁰). Dazu ein Beispiel:

«Um einem Fußballspiel folgen zu können, muß man wissen, was ein Tor, ein Freistoß, ein Abseits, ein Libero und so weiter ist und worum es in diesem Spiel, zu dem all diese Dinge gehören, überhaupt geht» (Geertz 1983, S. 307).

«Ohne Kenntnis der balinesischen Theatralik ist lek [eine Mischung aus Lampenfieber und Angst vor peinlichen oder schambesetzten öffent-

lichen Situationen, BF (vgl. ebd., S. 188 u. 300)] ebenso wenig zu verstehen wie ein Elfmeter, wenn man Fußball nicht kennt» (ebd., S. 308).

Dabei verschmilzt Geertz das hermeneutische mit dem sozialwissenschaftlichen Verstehen. Er betrachtet den Menschen als Konstrukteur seiner Welt: «Ich meine mit Max Weber, daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe» (ebd., S. 9). Sein Verstehenskonzept basiert auf der Hermeneutik, der Denkfigur des hermeneutischen Zirkels nach Dilthey (ebd., S. 307). Das Ganze wird aus der Perspektive seiner Teile betrachtet und die Teile aus der Perspektive des Ganzen verständlich. Dichte Beschreibung bezeichnet eine Form der schriftlichen Darstellung von Feldforschungsergebnissen, bei der Szenen, Ereignisse, Erfahrungen und Dialoge literarisch verdichtet und im Kontext des Gesamtzusammenhangs der untersuchten Kultur dargestellt werden (vgl. Friebertshäuser 2003).

Um unterschiedliche Materialien zu einem Gesamttext zu verschmelzen, der den Lesenden intensive Einblicke in das Geschehen vermittelt und die Basis für die sich anschließenden theoretischen Analysen liefert, haben wir im Rahmen des Projekts «Studium und Biographie» den «ethnographischen Quellentext» (zunächst «wissenschaftlicher Quellentext» genannt) entwickelt (Apel u. a. 1995). Er basiert auf einer vorangegangenen Selektions-, Rekonstruktions- und Interpretationsarbeit. Der ethnographische Quellentext, als Teil einer mehrstufigen Auswertungsstrategie, bezeichnet eine aufbereitete Zusammenstellung von primären und wissenschaftlich erzeugten Quellen unter analytischen Gesichtspunkten. Merkmale des ethnographischen Quellentextes sind: (a) theoretisch reflexive Auswahl der Materialien anhand von Leitthemen; (b) das Zusammenfügen von Quellen unterschiedlichster methodischer Herkunft; (c) die Berücksichtigung von Rezeptionsgewohnheiten bei der Formgebung. Der Quellentext liefert im Rahmen der Auswertungsarbeit die Materialbasis für die sich anschließende Entschlüsselungsarbeit in Form von kommentierender Auseinandersetzung und theoriegeleiteter Reflexion (vgl. Friebertshäuser 2001). Der ethnographische Quellentext ist an der dünnen Grenze zwischen Wissenschaft und Literatur ange-

siedelt. Wenn es gelingt, im ethnographischen Quellentext die Daten möglichst detailliert und unverfälscht dem Lesepublikum darzubieten, wenn eine Studie zugleich von ihrer eigenen Entstehungsgeschichte berichtet und die jeweiligen Forschungsperspektiven mit ihren möglichen blinden Flecken offenlegt, dann ermöglicht sie anderen wissenschaftlich Arbeitenden eine Re-Analyse zur Neuinterpretation der Daten und gewonnenen Erkenntnisse, während die Einordnung der Ergebnisse in theoretische Bezüge und ihre Rückbindung an den Stand der Forschung davon abgetrennt erfolgen kann.

Anhand von klassischen Studien wird sichtbar, wie sehr sich in der Ethnographie Wissenschaft und Literatur mischen: Gute Ethnographinnen und Ethnographen besitzen auch schriftstellerische Fähigkeiten. Dazu ein Beispiel aus einer Studie von Bronislaw Malinowski, der in der Zeit des Zweiten Weltkriegs auf den Trobriand-Inseln umfangreiche Feldforschungen unternahm:

«Versetzen Sie sich in die Situation, allein an einem tropischen Strand, umgeben von allen Ausrüstungsgegenständen, nahe bei einem Eingeborenendorf abgesetzt zu sein, während die Barkasse oder das Beiboot, das Sie brachte, dem Blick entwindet. ... Nun stellen Sie sich vor, Sie betreten zum ersten Mal alleine oder in Begleitung Ihres weißen Fremdenführers das Dorf. Einige Eingeborene scharen sich um Sie, besonders wenn sie Tabak riechen. Andere, die würdevolleren und älteren, bleiben auf ihren Plätzen. Ihr weißer Begleiter hat seine routinierte Art, die Eingeborenen zu behandeln, und er wird weder die Art verstehen, in der Sie als Ethnograph sich den Eingeborenen nähern müssen, noch wird er sich dafür interessieren. Der erste Besuch hinterläßt in Ihnen den hoffnungsvollen Eindruck, daß alles leichter sein wird, wenn Sie alleine zurückkehren. Zumindest war dies meine Hoffnung» (1921/1979, S. 26).

Diese Studien, die originäre Einblicke in ansonsten verschlossene, fremde Lebenswelten und Kulturen gewähren und damit den Rahmen unserer wissenschaftlichen Erkenntnisse erweitern, begründen die Faszination ethnographischer Feldforschung.

Geertz geht in seinem Buch «Die künstlichen Wilden» (1993) dieser Repräsentation von Wirklichkeit in ethnographischen Texten nach und schreibt:

«Ethnographen müssen uns ... nicht nur davon überzeugen, daß sie selbst wirklich «dort gewesen» sind, sondern auch (wie sie es ebenfalls, wenn auch in weniger offensichtlicher Weise, tun) davon, daß wir, wenn wir dort gewesen wären, gesehen hätten, was sie sahen, empfunden hätten, was sie empfanden, gefolgert hätten, was sie folgerten» (ebd., S. 23 f.).

Dahinter verbirgt sich die Annahme, es sei möglich, die fremde Lebenswelt direkt zu betrachten «wie durch eine verspiegelte Glasscheibe, andere zu sehen, wie sie wirklich sind, wenn nur Gott zusieht ...», so charakterisiert Geertz kritisch diese lange in der ethnographischen Feldforschung gehegte Vorstellung (ebd., S. 136).

Durch die Notwendigkeit, einen erzählenden, authentischen Text zu produzieren, der die Lesenden in die fremde Welt hineinversetzt und ihnen glaubhaft vermittelt, dass sich die Dinge auch tatsächlich in der geschilderten Weise zugetragen haben, wird der Ethnograph zugleich zum Schriftsteller. Davon lebt diese Forschungsrichtung, auch wenn diese Form der schriftstellerischen Tätigkeit, die ethnographische Autorität und Repräsentation des Fremden in Ethnographien immer auch kritisch zu reflektieren ist (vgl. Geertz 1993; Habermeyer 1996).

Ethnographische Forschung vermag im Wechsel zwischen Beobachten, Erkennen, Benennen, Beschreiben, Reflektieren, Interpretieren und Deuten reflexive Erkenntnisprozesse in Gang zu setzen, die nicht nur zum Verstehen der Welt beitragen, sondern auch die Selbsterkenntnis fördern, indem sie uns über die historischen, kulturellen, sozialen und biographischen Grenzen des eigenen Sehens, Denkens und Forschens aufklären.

Anmerkungen

- 1 Die Jahreszahl vor dem Querstrich gibt die Erstveröffentlichung an.
- 2 Joseph-Francois Lafiteau (1670–1740), ein französischer Jesuitenpater und Missionar, verglich bereits 1724 die Reifefeiern bei den Irokesen in Kanada mit Weihezeremonien antiker Mysterienkulte und bezeichnete diese erstmals als «Initiation» (vgl. Popp 1969, S. 7).
- 3 Zum Thema «Ethnographie und Pädagogik» bündelt der Band von Hünersdorf u. a. (2007) zahlreiche Studien und Beiträge, darüber hinaus dokumentiert er die gleichnamige Tagung, die 2006 in Zürich zu diesem Thema stattfand.

- 4 Traditionell gehört der längere Feldforschungsaufenthalt zu den Kernelementen dieser Methode. In modernen Gesellschaften und aktuellen Studien verkürzen die Forschenden häufig die Zeiten im Feld und pendeln zwischen ihrer eigenen und der untersuchten Welt.
- 5 Dieser Satz wurde zum Titel des Films, der 1988 über die Marienthal-Studie entstand.
- 6 Die Reihe klassischer Studien, die mit ethnographischen Forschungsmethoden gearbeitet haben und die Erziehungswissenschaft inspirierten, ließe sich fortsetzen. Sicher gehört dazu auch die Studie von Erving Goffman «Asyle» (1961/1973), in der er sich mit dem sozialen Milieu beschäftigt, in dem Klinikinsassen leben und nach ihrem subjektiven Erleben fragt. Dabei ermittelt Goffman Merkmale «totaler Institutionen», die nicht nur in psychiatrischen Krankenhäusern wirksam sind, sondern auch in Heimen und anderen nach außen geschlossenen Institutionen (Gefängnissen). Das Buch hat in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er Jahren eine breite Diskussion über die Formen öffentlicher Erziehung sowie grundlegende Veränderungen in der Heimerziehung angestoßen.
- 7 Sigmund Freuds Abhandlung «Totem und Tabu», die zwischen 1912 und 1913 in vier Teilen unter dem Titel «Über einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker» in der Zeitschrift *Imago* erschien und 1913 in Buchform publiziert wurde, hat das Verhältnis von Psychoanalyse und Ethnologie entscheidend beeinflusst. Trotz der fundamentalen Kritik aus den Reihen der Kulturanthropologie an diesem Werk eröffnete Freud hier dennoch ein neues Forschungsfeld: das Unbewusste des Individuums in der Kultur (vgl. Erdheim 1991).
- 8 Die Schweizer Psychoanalytiker Paul Parin, Fritz Morgenthaler und Goldy Parin-Matthèy haben bei ihren Feldforschungen in den 1950er und 1960er Jahren die Psychoanalyse erstmals als methodischen Zugang zu fremden Kulturen angewendet.
- 9 «Ethnozentrismus» bezeichnet die weitverbreitete Haltung, die die eigene Kultur als Maßstab zur Betrachtung und Bewertung anderer Menschen und Völker heranzuziehen und von der Höherwertigkeit und Überlegenheit der eigenen Kultur auszugehen (vgl. den Überblick bei Stagl 1985). Da viele Forscher zunächst aus Europa oder den europäischen Kulturen Nordamerikas kamen, neigten sie dazu, die westliche Kultur als Maßstab zur Klassifizierung anderer Kulturen zu nehmen, deshalb spricht man auch von «Eurozentrismus». Da diese Haltung in der eigenen Kultur wurzelt, ist sie weitgehend unvermeidlich, möglich ist allerdings ein «aufgeklärter, selbstreflexiver Ethnozentrismus» (vgl. Niek 1995, S. 44).
- 10 Der Ausdruck «dichte Beschreibung» geht auf Gilbert Ryle zurück, von dem auch das Beispiel des Zwinkerns stammt, das Geertz (1983, S. 10f.) zur Veranschaulichung verwendet. Eine dünne Beschreibung könnte sich mit der Beschreibung der Handlung des anderen begnügen, schnell das rechte Augenlid zu bewegen. Demgegenüber sucht dichte Beschreibung die intendierte Bedeutung dieser Handlung

zu erfassen, ohne die ein Zwinkern unverständlich bleibt, und prüft zugleich, ob es sich vielleicht um ein ungewolltes Zucken, ein Scheinzwinkern, ein parodiertes Scheinzwinkern oder eine ähnliche Variante handelt und was dieses Verhaltensmuster jeweils in der untersuchten Kultur bedeutet (vgl. dazu auch Kelle 1997, S. 200f.).

4.4 Evaluation im Bereich der empirischen Bildungsforschung

1. Evaluationsforschung im Kontext von Bildungsreformen

Evaluationsforschung als Teilbereich der empirischen Sozialforschung wurde in den 1930er Jahren in den USA mit dem Ziel entwickelt, die Durchführung und Wirksamkeit sozialpolitischer Programme und Interventionen zu bewerten. In Deutschland wurde dieser Forschungstypus im Bereich der Bildungsforschung in den 1970er Jahren aufgegriffen und auf verschiedene Fragestellungen angewendet. Dabei spiegeln die jeweiligen Evaluationsthemen auch die bildungspolitischen Reformen und Diskussionen über das Bildungswesen wider. Die Initiierung und Koordination von Modellprogrammen und Innovationen im Bildungswesen wurde mit der 1970 gegründeten Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)¹ bildungspolitisch institutionalisiert, die neben der Forschungsförderung auch die gemeinschaftliche Bildungsplanung von Bund und Ländern in Deutschland koordinierte. Sie hat zwischen 1976 und 2006 zahlreiche Modellprogramme im Bildungswesen gefördert, die wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurden. In den 1970er Jahren startete Helmut Fend (1982, 1998) seine vergleichenden Studien über die neu eingeführten Gesamtschulen und die Schulen des dreigliedrigen Systems, die Unterschiede zwischen den Schularten, aber auch zwischen den Schulen derselben Schulart untersuchten.

Mit der Abkehr von den «äußeren» Strukturreformen im Bildungswesen wandte sich die Bildungsforschung in den 1980er bis in die 1990er Jahre zunehmend der Einzelschule als «pädagogischer Handlungseinheit» (Fend 1986) zu. Ausgehend von der Schulforschung im angloamerikanischen Raum wurden durch Vergleiche von mehr oder weniger erfolgreichen Schulen «Merkmale guter Schulen» gewonnen, die auch in Deutschland zahlreiche Aktivitäten der «inneren» Schulentwicklung im Sinne einer Qualitätsentwicklung in Schulen auslösten (Purkey/Smith

1983; Rutter u.a. 1979; Mortimore u.a. 1988; Aurin 1990; Fend 1986, 1995, 1998; Rolff 1991; Steffens/Bargel 1993). Gleichzeitig gab es in der öffentlichen Verwaltung in Deutschland deutliche Dezentralisierungsbestrebungen, um die Effizienz und Effektivität öffentlicher Dienstleistungen zu steigern. In diesem Kontext wurden auch den Schulen größere Gestaltungsspielräume eingeräumt. In einigen Bundesländern haben daraufhin einzelne Schulen jeweils Schulprogramme entwickelt und als Mittel der Qualitätsentwicklung erprobt (Holtappels 2002; Holtappels/Müller 2002; Burkhard/Kanders 2002). Die größere Selbständigkeit wurde allerdings mit der Verpflichtung verknüpft, die Umsetzung der Schulprogramme zu evaluieren. Dazu wurden auf der Ebene der einzelnen Bundesländer, aber auch länderübergreifend zahlreiche Modellversuche initiiert (BLK 1999; KMK 1999; Steinert 2000).

Die Ansätze zu einer größeren Selbständigkeit von Schulen wurden gegen Ende der 1990er Jahre von den Ergebnissen der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien TIMSS und PISA eingeholt. Weil die Schülerinnen und Schüler in Deutschland in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Lesekompetenz im internationalen Vergleich nur mittelmäßig abschnitten und ein erheblicher Prozentsatz der 15-Jährigen die Mindestanforderungen, die für eine erfolgreiche Bewältigung einer beruflichen Ausbildung vorausgesetzt werden, nicht erfüllen konnte, erlangte die Frage nach der Qualitätssicherung im Schulwesen und externen Kontrolle höchste Priorität. In der Folge wurde von der Kultusministerkonferenz nicht nur die regelmäßig Teilnahme an den PISA-Studien beschlossen, sondern auch die Einführung und Überprüfung von Bildungsstandards in zentralen Schulfächern und ausgewählten Jahrgangsstufen (Klieme u.a. 2003; Kultusministerkonferenz 2005; www.kmk.org). Auf der Ebene der Bildungspolitik hat die BLK als Folge von TIMSS das Modellversuchsprogramm zur «Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts» (SINUS) aufgelegt, das mit konkreten Maßnahmen Verbesserungen im Bereich der Professionalisierung der Lehrkräfte, der Gestaltung von Unterricht und der Förderung von Lernprozessen und Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler anstrebte (BLK 1997). Auf Seiten der Wissenschaft hat die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) nach TIMSS das Schwer-

punktprogramm «Bildungsqualität von Schule» zur Untersuchung der Fördermöglichkeiten mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen in Schule und Unterricht aufgelegt (Prenzel 2000).

2. Evaluationsforschung als Forschungstypus zwischen Grundlagenforschung und professioneller Praxis

Das Wechselspiel in der thematischen Ausrichtung von Bildungsforschung, Bildungsinnovationen und Evaluationsforschung im Bildungsbereich wirft die Frage auf, inwiefern sich Evaluationsforschung von anderen Typen der empirischen Bildungsforschung unterscheidet. *Bildungsforschung* hat die Untersuchung der Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext zum Gegenstand. Im engeren Sinn untersucht sie Lehr-Lern-Prozesse in Schule und Unterricht, im weiteren Sinn Lehr-Lern-Prozesse aller Altersstufen in allen Bildungseinrichtungen und nicht institutionalisierten Sozialisationsbereichen. Auch das Bildungssystem und seine organisatorische und ökonomische Einbettung in Staat und Gesellschaft sind Gegenstand der Bildungsforschung. Angesichts der thematischen Breite der Bildungsforschung kann sich auch die *Evaluationsforschung im Bereich von Bildung und Erziehung* auf eine Vielzahl von pädagogischen Maßnahmen, Interventionen und Institutionen richten. Evaluationsgegenstände sind beispielsweise:

- Systeme und Strukturen – z.B. Leistungsfähigkeit verschiedener Schulsysteme;
 - Institutionen – z. B. Schulen, Hochschulen, Fachbereiche, Forschungseinrichtungen;
 - Modellprogramme und Modellprojekte – z.B. SINUS; Modellprogramm «Demokratie lernen und leben»; Versuchsschulen mit reformpädagogischem Konzept;
 - Curricula und Unterrichtsprogramme – z. B. Maßnahmen zur Sprachförderung für Migrantenkinder, bilingualer Unterricht;
 - Personen – z.B. Lehrende in Schule, Hochschule, Weiterbildung.
- Auch die Unterscheidung von Bildungs- und Erziehungsprozessen

nach Kontextbedingungen, Ausgangs-, Prozess- und Ergebnismerkmalen deutet darauf hin, dass sich die Untersuchungsgegenstände von Bildungsforschung und Evaluationsforschung im Bereich von Bildung und Erziehung überschneiden können.

Evaluationsforschung im Bereich von Bildung und Erziehung ist ein spezifischer *anwendungsorientierter* Typus der empirischen Bildungsforschung, der empirische Forschungsmethoden systematisch nutzt, um einen spezifischen Typus von *Fragestellungen* zu untersuchen: Ziel der Evaluation ist die *Bewertung* der Implementation (Durchführung) oder der Wirksamkeit einer pädagogischen Intervention, Maßnahme, Institution oder eines Modellprogramms, die Bildungspolitik und Bildungspraxis als Grundlage für *Entscheidungen* dienen soll (Deutscher Bildungsrat 1974; Rossi/Freeman 1999; Kromrey 1995). Im Unterschied zur *Grundlagenforschung*, die der Logik einer auf Erkenntnisgewinnung, Verallgemeinerung und Übertragbarkeit gerichteten empirischen Wissenschaft folgt, orientiert sich eine *Evaluation* an der Handlungslogik eines Praxisprojekts, dessen *Erfolg* im Verlauf oder am Ende seiner Durchführung überprüft und bewertet wird (Kromrey 1995, 2000). Praxisprojekte, Modellprogramme und Organisationen verfolgen in einem gegebenen Kontext jeweils spezifische Ziele, die sie mit entsprechenden Maßnahmen zu erreichen versuchen. Um ein erzielttes Ergebnis möglichst eindeutig auf die durchgeführte Maßnahme zurückführen und damit den Erfolg oder Misserfolg der Intervention belegen zu können, orientiert sich die Evaluationsforschung an den methodischen Standards und Gütekriterien der empirischen Grundlagenforschung: Objektivität, Reliabilität, Validität (Bortz/Döring 2006; Rost 2005).

Aufgrund des begrenzten Erkenntnis- und Verwertungsinteresses, «nur» über den Erfolg bzw. Misserfolg einer spezifischen Maßnahme eine Entscheidung zu fällen, sind die Ergebnisse der Evaluation nur begrenzt generalisierbar und auf andere Anwendungskontexte übertragbar (lokales Wissen). Im Vergleich zur Grundlagenforschung ist es nicht primär die Aufgabe einer Evaluation, *Wissen* zur Vorhersage, Erklärung und Veränderung von Sachverhalten zu generieren und ein schlüssiges Hypothesengefüge über Ursache und Wirkungen zu entwickeln und zu überprüfen, sondern mit der Bewertung eines Sachverhalts Informatio-

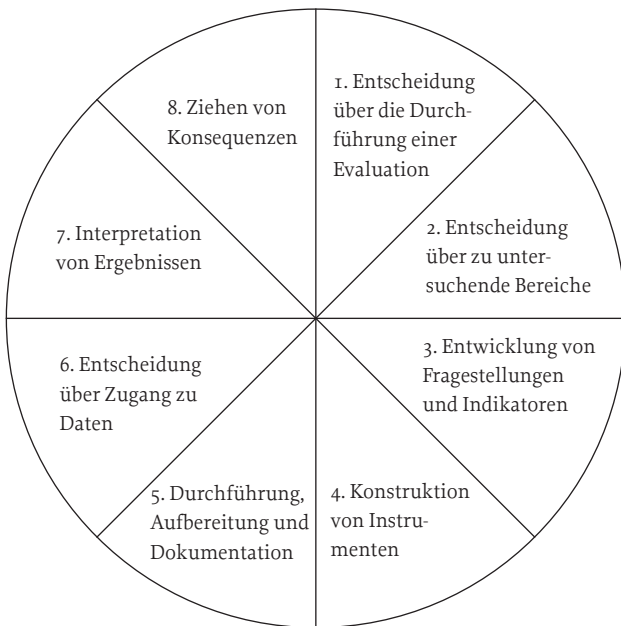
nen, Planungs- und Entscheidungshilfen bereitzustellen. Insofern ist Evaluationsforschung mit anderen Typen praxisorientierter Forschung und professioneller Praxis vergleichbar, die an die Ergebnisse wissenschaftlicher Theorien anknüpfen und einen technologischen Theoriebezug haben (Deutscher Bildungsrat 1974; Bortz/Döring 2006). So stützen sich beispielsweise die Schüler-, Studenten- und Lehrerbedarfsvorberechnungen der Bildungsadministration zum Zweck der Kapazitätsplanung auf die Ergebnisse der bildungsökonomischen und bildungssoziologischen Forschung über die Entwicklung des Bildungsangebots und der Bildungsnachfrage. Auch die Anwendung von Tests in der Individualdiagnostik, die für Leistungsprognosen, Förder- oder Laufbahneempfehlungen genutzt werden, setzt pädagogisch-psychologische Testforschung voraus.

Zur Entwicklung entsprechender Fördermaßnahmen ist pädagogisch-psychologische *Interventionsforschung* erforderlich. Die auf dieser Basis entwickelten Fördermaßnahmen können dann wiederum hinsichtlich ihres Erfolgs evaluiert werden. Der Entscheidung, spezifische Interventionen wie eine Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oder Fremdsprachenunterricht für Grundschulkinder durchzuführen, liegen ferner nicht nur wissenschaftliche Erkenntnisse über den Lernstand der Kinder und Jugendlichen und die Eignung entsprechender Maßnahmen zugrunde, sondern auch Werturteile über die zu erreichenden Ziele, die es ethisch zu begründen und bildungspolitisch auszuhandeln gilt.

Um die Qualität und die Praktikabilität von Evaluationen zu sichern, orientiert sich die Evaluationsforschung nicht nur an den Gütekriterien empirischer Forschung, sondern auch an speziellen *Evaluationsstandards* (wie Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness, Genauigkeit), die von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (2002) in Anlehnung an entsprechende Evaluationsstandards in den USA entwickelt wurden. Diese Standards sind auf eine Vielzahl von Evaluationsfeldern, den Bildungsbereich und die Schulevaluation anwendbar (Abs/Klieme 2005). Darüber hinaus nutzen Evaluationsvorhaben systematische Vorgehensweisen, die aus einer Abfolge typischer Entscheidungen im Evaluationsprozess bestehen und in der folgenden Abbildung dargestellt sind (Sanders/

Davidson 2003; Scriven 2003; Stufflebeam 2003; Büeler 2000; Rolff 1997; Wesseler 1999). Bei der Planung einer Evaluation ist ferner stets eine Ziel- und Maßnahmenanalyse vorzunehmen, bei der die Zielkriterien für die Maßnahmenwirkungen möglichst eindeutig expliziert werden. Eine Wirkungsanalyse setzt außerdem ein klares Modell des Wirkungsfeldes und Hypothesen voraus, in denen die Ursache-Wirkungs-Beziehungen zwischen Zielen und Maßnahmen formuliert werden (Kromrey 1995; Bortz/Döring 2006).

Phasen und Entscheidungsfelder im Evaluationsprozess



3. Evaluationstypen im Kontext unterschiedlicher Evaluationsziele und Untersuchungsansätze

Das besondere Erkenntnisinteresse, die Durchführung und die Ergebnisse einer Maßnahme oder eines Programms hinsichtlich des Erfolgs zu bewerten, lässt verschiedene Untersuchungsansätze und Konzeptionen von Evaluation zu. Eine Systematisierung von Evaluationstypen lässt sich nach mehreren Kriterien vornehmen, die in typischen Kombinationen auftreten können: Gegenstand, Zeitpunkt, Untersuchungsansätze, Funktion, Durchführende der Evaluation (Evaluationsinstanzen).

Eine zentrale Unterscheidung wird hinsichtlich des Gegenstands und des Zeitpunkts der Evaluation vorgenommen. Eine Evaluation kann sich schwerpunktmäßig auf die Wirkungen oder die Durchführung einer Maßnahme erstrecken und damit als *Wirkungsforschung* oder *Implementationforschung* konzipiert werden. Die Evaluation kann nach Abschluss oder im Verlauf einer Maßnahme durchgeführt werden und daher summativ oder formativ erfolgen. Im ersten Fall erfolgt eine Wirkungs- oder Ergebniskontrolle nach Abschluss des Programms, im zweiten Fall findet eine laufende Rückkoppelung der Ergebnisse in das Programm statt. Diese programmformende (formative) Evaluation wird auch Begleitforschung genannt. Eine Evaluation kann ferner von den am Programm bzw. an der Maßnahme Beteiligten oder von außenstehenden, programmunabhängigen Experten vorgenommen werden und entsprechend als interne oder externe Evaluation erfolgen.

Bei der Wahl des Untersuchungsansatzes kann sich eine Evaluation auf die *Untersuchungspläne* bzw. *Untersuchungsdesigns* und *Erhebungsmethoden* stützen, die die empirische Forschung bereithält: Experimentaldesigns, Surveydesigns mit Längsschnitts- oder Querschnittserhebungen, Fallstudien, Handlungsforschung. Beschreibungen dazu finden sich in einschlägigen Methodenlehrbüchern (z.B. Bortz/Döring 2006). Darüber hinaus gibt es aus dem Bereich der öffentlichen Verwaltung und der Wirtschaft verschiedene standardisierte *Konzepte des Qualitätsmanagements* (z.B. Total Quality Management – TQM; European Foundation for Quality Management – EFQM) sowie eine Reihe *professioneller Praktiken*, die der Erfolgskontrolle oder der reflektierten Rückmeldung

und Beratung von Personen, Gruppen und Organisationen dienen (z. B. Audits, Gutachten, Peer Reviews im Hochschul- und Forschungsbereich; Inspektionen, aber auch Supervision und Qualitätsentwicklung im Schulbereich) (Büeler 2000; Rolff 1997, 2007; Kromrey 2000; Hornbostel 2005).

4. Typische Untersuchungsdesigns und ausgewählte Evaluationsbeispiele aus dem Bildungsbereich

Evaluationstypen unterscheiden sich nicht nur in der Wahl des Gegenstands, des Zeitpunkts und des Untersuchungsdesigns, sondern auch in ihrer *Funktion* (Kromrey 2000; Chelimsky 1997). Je nach Erkenntnis- und Verwertungsinteresse kann die Evaluation überwiegend der Wissensgenerierung (Forschung), Erfolgskontrolle oder Entwicklung dienen. In der Evaluationspraxis kommen diese Evaluationsfunktionen häufiger in Mischformen als in der idealtypischen Form vor.

4.1 Forschungsorientierte Evaluationsansätze

Eine Evaluation, die dem Ziel der *Wissensgenerierung* und damit dem Forschungsparadigma folgt, orientiert sich an den wissenschaftlichen Gütekriterien und Konzepten der Wirkungsforschung (impact evaluation). Ist es das Ziel der Evaluationsforschung, die beobachteten Veränderungen nach Abschluss einer Maßnahme im Sinne einer Hypothesenprüfung kausal auf die Wirksamkeit der Maßnahme zurückzuführen, folgt das Evaluationsdesign der Logik eines *Experiments*² (vgl. Tabelle).

Dabei werden nicht nur die Ausprägungen der relevanten Zielkriterien bei der jeweils an der Intervention teilnehmenden (Experimentalgruppe) und der nicht daran teilnehmenden Gruppe (Kontrollgruppe) gemessen, sondern auch vor und nach der Intervention, um die Ausgangssituation vor Beginn der Intervention zu kontrollieren. Damit können die Effekte einer Intervention wie alternativer Unterrichts- und Lernstrategien auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler eindeutig auf die durchgeführte Maßnahme zurückgeführt und andere Wir-

four group design				one-group pretest/ posttest design			
	Pretest/posttest controlgroup design	G 1	R	M 1	+	M 2	(non) equivalent controlgroup design
		G 2	R	M 1	–	M 2	
	posttest only controlgroup design	G 3	R		–	M	static group comparison
		G 4	R		+	M	
					One-shot design		

Abkürzungen: G = Gruppe; R = Randomisierung (Zuweisung der Teilnehmer nach Zufall); M = Messung; +/– = Intervention/Treatment (experimenteller Stimulus, Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an einer Maßnahme)

kungen wie allgemeine Lerneffekte, Effekte paralleler Maßnahmen oder andere Einflüsse (z. B. Personeneigenschaften) ausgeschlossen werden.

Beispiele für experimentelle Untersuchungspläne und Arten von Hypothesenprüfungen (Zusammenhangs-, Unterschieds-, Veränderungshypothesen) finden sich in einschlägigen Methodenlehrbüchern (z. B. Bortz/Döring 2006; Rost 2001; Sarris/Reiß 2005; Creswell 2005; Shadish/Cook/Campbell 2002). Beispiele aus dem Bildungsbereich für diesen Typus von Wirkungsforschung finden sich im DFG-Schwerpunktprogramm «Bildungsqualität von Schule» (Prenzel/Doll 2002; Doll/Prenzel 2004; Prenzel/Allolio-Näcke 2006).

4.2 Kontrollorientierte Evaluationsansätze

Im Unterschied zu der auf Wissensgenerierung ausgerichteten Wirkungsforschung folgt eine auf *Erfolgskontrolle* ausgerichtete Evaluation der Planungsrationalität des Programmhandelns (Kontrollparadigma der Evaluation; vgl. Kromrey 2000). Maßnahmen und Interventionsprogramme stellen Instrumente zielgerichteten Handelns dar, die sich

hinsichtlich des zu verfolgenden Interventionsziels an vorab definierten Erfolgskriterien messen lassen müssen (z.B. Effektivität, Effizienz, Akzeptanz). Eine Maßnahme ist dann effektiv, wenn sie die vorgegebenen Zielkriterien möglichst umfassend erfüllt – und je weniger unbeabsichtigte Nebeneffekte sie produziert. Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn Schülerinnen und Schüler mit Sprachdefiziten nach einer zusätzlichen Sprachförderung außerhalb des Unterrichts über die angestrebten Sprachkenntnisse tatsächlich verfügen, ohne dass sie aus dem Klassenverband ausgegrenzt würden. Wenn eine Maßnahme darüber hinaus für die Zielerreichung weniger Ressourcen verbraucht als eine auf dasselbe Ziel gerichtete Alternativmaßnahme, ist sie auch effizient. Dies wäre dann der Fall, wenn die entsprechende Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit bzw. ohne Sprachdefizite innerhalb des regulären Unterrichts gelänge.

Wenn die Zielgruppen eines Programms nach ihrer Wahrnehmung und Nutzung der entsprechenden Angebote und Maßnahmen befragt werden, wird die Akzeptanz eines Programms bei den Adressaten erhoben. Da Akzeptanzaussagen jedoch nicht nur mit dem zu beurteilenden Sachverhalt (z.B. Anforderungen im Unterricht und bei Hausaufgaben), sondern auch mit den individuellen Merkmalen der Adressaten und ihres sozialen Umfelds zusammenhängen, erhöht sich die Aussagekraft von Akzeptanzaussagen, wenn zusätzliche Informationen über die Einstellungen, Motive und den sozialen Hintergrund der Adressaten (z.B. Vorkenntnisse, Interesse, häusliche Unterstützung) und über die institutionellen Bedingungen eines Programms (z.B. Unterrichtszeiten, Lernmaterialien, Schüler-Lehrer-Relation, Unterstützungsangebote) erhoben und im Zusammenhang analysiert werden. In der Evaluationspraxis gibt es eine Vielzahl von Studien, die die Durchführung und den Erfolg eines Programms im Hinblick auf die zu erreichenden Programmziele beurteilen. Dazu werden die Zustände vor und nach der Durchführung einer Maßnahme erhoben und die empirisch beobachteten Veränderungen (Ist-Werte) mit den im Programm intendierten und explizierten Zielen (Soll-Werte) verglichen. Aus dem Ist-Soll-Vergleich wird geschlossen, ob ein Programm oder eine Maßnahme erfolgreich war, ohne dass damit die Ursache-Wirkungs-Beziehungen im Programm erklärt würden.

Die Erhebung und Auswertung repräsentativer Daten auf der Basis von *Surveydesigns* sind im forschungsmethodischen Sinn keine Evaluationen, mit denen ein Effekt auf die Wirkung einer Maßnahme zurückgeführt werden kann, da ihnen keine systematische Intervention zugrunde liegt. Internationale Schulleistungsstudien wie TIMSS, IGLU oder PISA dienen in erster Linie dem *Systemmonitoring*, das für die Bildungspolitik auf der Basis repräsentativer Stichproben Informationen über ausgewählte Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schüler in einem Schulsystem und im Vergleich mit anderen Schulsystemen bereitstellt. Auch wenn diese Studien ergänzend zu den Leistungstests schriftliche Befragungen und bisweilen sogar Videobeobachtungen des Unterrichts durchführen, können sie über die Ermittlung der Schülerkompetenzen hinaus nur einige theoretisch oder bildungspolitisch begründete unterrichtliche und schulische Merkmale und Kontextbedingungen erfassen, die Aussagen über Zusammenhänge zwischen den individuellen und sozialen Ausgangsbedingungen, Prozessmerkmalen der Schule und des Unterrichts und den Leistungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler erlauben. Um die Eindeutigkeit von Zusammenhangshypothesen in Surveyuntersuchungen zu erhöhen, können über *statistische Kontrolltechniken* (Konstanthaltung, Parallelisierung, Matching, mehrfaktorielle Pläne, Kovarianzanalysen) strukturäquivalente Vergleichsgruppen konstruiert werden, die durch Berücksichtigung zentraler Strukturmerkmale die Beeinflussung der abhängigen Variablen (Zielkriterium der Evaluation) durch nicht erfasste Störvariablen zu kontrollieren versucht (Bortz/Döring 2006). Werden Schulleistungsstudien längsschnittlich – mit Messwiederholungen bei denselben Schülerinnen und Schülern – durchgeführt, sind gehaltvollere Aussagen über Zusammenhänge zwischen Leistungen und Schul- und Unterrichtsmerkmalen als in Querschnittsuntersuchungen mit nur einem Messzeitpunkt möglich, weil sie mit den durch die Ausgangsleistungen kontrollierten Lernzuwächsen der Schülerinnen und Schüler die Effektivität (Erfolg) von Schule und Unterricht genauer erfassen (Kunter u. a. 2006; Steinert/Hartig/Klieme 2008).

Die Ergebnisse von Schulleistungsvergleichsstudien können für Evaluationszwecke im Sinne einer Erfolgskontrolle genutzt werden. Bei-

spielsweise haben sich in der Folge von TIMSS einige Schulen, die im Mathematikunterricht ein alternatives Curriculum eingesetzt haben, mit den TIMSS-Instrumenten messen lassen. Als externer Vergleichsmaßstab (Benchmark) für die Zielerreichung und damit den Erfolg des alternativen Curriculums wurden die Ergebnisse vergleichbarer Schulen aus der TIMSS-Stichprobe herangezogen (Klieme/Baumert/Schwippert 2000). Eine weitere schulbezogene Evaluation mit den TIMSS-Instrumenten haben fünf hessische Schulen mit einem reformpädagogischen Profil vornehmen lassen. Dabei wurde untersucht, ob und inwieweit sich die Reformschulen im Leistungsniveau und in der Leistungsförderung insbesondere benachteiligter Schüler von vergleichbaren TIMSS-Schulen unterscheiden und inwieweit sie soziale Lernziele erreichen (Köller/Trautwein 2003).

In der Folge von TIMSS hatte die BLK (1997) das Modellversuchsprogramm zur «Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts» (SINUS) aufgelegt, um eine gezielte, auf bestimmte Problembereiche fokussierte Qualitätsverbesserung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in deutschen Schulen zu erreichen (vgl. Prenzel 2000). Die wissenschaftliche Begleitung hatte dabei die Aufgabe, die Umsetzung und die Ergebnisse des Programms zu evaluieren (Prenzel u. a. 2000). Zur Frage der Implementation des Programms wurden Fortbildungen durchgeführt und die Akzeptanz von Rückmeldungen an Lehrkräfte untersucht. Die Ergebnisse des SINUS-Programms wurden im Rahmen der Erhebungen zu PISA 2003 überprüft, in die die SINUS-Schulen zusätzlich einbezogen wurden. Dazu wurden die Ergebnisse der Vergleichsschulen aus der Stichprobe von PISA 2003 als externer Vergleichsmaßstab für den Erfolg der SINUS-Schulen herangezogen. Der Vergleich brachte nicht nur Verbesserungen bei einigen innerschulischen Prozessmerkmalen auf Seiten der SINUS-Schulen zu Tage, sondern auch bedeutsame Leistungsvorteile in Mathematik bei den SINUS-Schulen, die sich allerdings nicht in allen Schularten zeigten (Ostermeier 2004; Prenzel u. a. 2005).

In der DESI-Studie (DESI-Konsortium 2008), die die Sprachkompetenzen von Jugendlichen der neunten Jahrgangsstufe im Deutschen und im Englischen zum Gegenstand hatte, wurden Schulen, die den

Sachfachunterricht in Englisch anboten, gezielt in die Repräsentativerhebung einbezogen. Damit konnten die Leistungen und Leistungszuwächse innerhalb eines Schuljahrs mit den Englischleistungen von Schülerinnen und Schülern verglichen werden, die am Englischunterricht nach den regulären Lehrplänen teilnahmen. Dabei zeigten sich bei den Jugendlichen aus Klassen mit bilinguaem Unterricht auch bei Kontrolle individueller und sozialer Eingangsvoraussetzungen bedeutende Leistungsvorsprünge und Leistungszuwächse in den Englischkompetenzen (Nold u. a. 2008).

Sollen aus Schulleistungsstudien zur Erfolgskontrolle und Qualitätsentwicklung in Schulen Leistungsergebnisse und Prozessmerkmale von Schule und Unterricht an die teilnehmenden Schulen zurückgemeldet werden, müssen die schulbezogenen Rückmeldungen nicht nur den methodischen Voraussetzungen der Studie und empirischen Gütekriterien genügen, sondern auch Lese- und Interpretationshilfen für die Rezipienten bereitstellen (Watermann u. a. 2003; Peek 2004; Schwippert 2004). Überdies hat eine Rückmeldung nicht automatisch Aktivitäten der Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht zur Folge, da die Rezeption der Ergebnisse u. a. mit den Einstellungen der Rezipienten etwa im Hinblick auf ihre Selbstwirksamkeit und Offenheit gegenüber Innovationen in der Schule zusammenhängt (Ditton/Arnold 2004; Kohler 2004; Schrader/Helmke 2004).

4.3 Entwicklungsorientierte Evaluationsansätze

Für die *Qualitätsentwicklung* in Schulen ist auch der entwicklungsorientierte Evaluationstypus (formative Evaluation) von Bedeutung, der darauf abzielt, die Fähigkeit von Organisationen und ihren Mitgliedern zur Wahrnehmung und Bewältigung von Problemen zu stärken (Kromrey 2000). Dazu können die Rückmeldungen der Ergebnisse von Erfolgskontrollen aus Schulleistungsvergleichen genutzt werden, aber auch spezielle Erhebungen bei den Anbietern und Adressaten von Bildung (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern), die zu ihren Einschätzungen der aktuellen und erwünschten Schul- und Unterrichtssituation befragt werden (z. B. Ditton 2002; Abs/Roczen/Klieme 2007; Gerecht 2006;

Steinert/Klieme 2007). Ziel der Bestandsaufnahmen der schulischen Angebote und Maßnahmen sowie deren Akzeptanz und Nutzung bei den Adressaten ist es, die spezifischen Stärken und Schwächen einer Schule aufzuzeigen. Dabei können externe oder interne Bewertungsmaßstäbe (Leistungsergebnisse von Vergleichsschulen aus repräsentativen Stichproben oder intern gesetzte Leistungsziele) angelegt werden, um die Ergebnisse zum Ausgangspunkt einer Reflexion der bisherigen und zukünftigen Schulentwicklung zu machen. Dazu können auch externe Berater und Moderatoren herangezogen werden, müssen es aber nicht (Rolff 1997; Ditton/Arnoldt 2004). Als nützlich haben sich auch Netzwerke von Schulen erwiesen, in denen diese in ausgewählten Handlungsfeldern zusammenarbeiten und im wechselseitigen Austausch Problemlösungen für vergleichbare Aufgabenstellungen suchen (Ostermeier 2004).

Anmerkungen

- 1 Die BLK hatte die Aufgabe, die gemeinschaftliche von Bund und Ländern getragene Bildungsplanung und Forschungsförderung durchzuführen. Die BLK wurde im Rahmen der Föderalismusreform und einer entsprechenden Grundgesetzänderung (Art. 91b GG) Ende des Jahres 2007 aufgelöst. Die Aufgabe der Forschungsförderung wird ab 2008 die Nachfolgeeinrichtung «Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK)» übernehmen. Übersichten über die von der BLK seit 1983 geförderten Modellversuche im Bildungswesen finden sich im deutschen Bildungsserver unter: http://dbs.schule.de/blk_83.html und http://dbs.schule.de/pdf/blk_98.pdf.
- 2 Im Bildungsbereich sind häufig nur Quasi-Experimente mit Kontrollgruppen möglich, bei denen die Probanden nicht randomisiert (nicht zufällig) der Experimental- oder der Kontrollgruppe zugeordnet werden (Laborexperiment), sondern in natürlichen Settings beobachtet werden.

Über die Herausgeber

Hannelore Faulstich-Wieland

Wichtigste Veröffentlichungen: Koedukation – enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991; Geschlecht und Erziehung. Darmstadt 1995; «Trennt uns bitte, bitte nicht!» Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. zus. mit Marianne Horstkemper. Opladen 1995; Ent-Dramatisierung der Differenzen. zus. mit Steffani Engler. Bielefeld 1995; Individuum und Gesellschaft. München 2000; Sozialisation in Schule und Unterricht. Neuwied 2002; Doing Gender im heutigen Schulalltag. zus. mit Martina Weber und Katharina Willems. Weinheim 2004; Einführung in Genderstudien. Opladen 2006 (2. Aufl.); BA-Studium Erziehungswissenschaft. zus. mit Peter Faulstich. Reinbek 2006; Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. zus. mit Jürgen Budde und Barbara Scholand. Weinheim 2008; Genus – geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I. zus. mit Katharina Willems, Nina Feltz, Urte Freese und Kathrin Luise Läzer. Bad Heilbrunn/Obb. 2008. – Zahlreiche Beiträge in Fachzeitschriften und Buchpublikationen.

Peter Faulstich

Wichtigste Veröffentlichungen: Strategien betrieblicher Weiterbildung. München 1998; Innovation in der beruflichen Weiterbildung (Hg.). Bielefeld 2000; Erwachsenenbildung und soziales Engagement. zus. mit Christine Zeuner. Bielefeld 2001; Lernzeiten (Hg.). Hamburg 2002; Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen (Hg.) zus. mit Dieter Gnahs, Sabine Seidel und Mechthild Bayer. Weinheim 2002; Weiterbildung in den Bundesländern (Hg.) zus. mit Per Vespermann. Weinheim 2002; Weiterbildung – Begründungen lebensentfaltender Bildung. München 2003; Ressourcen der allgemeinen Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld 2004; Expansives Lernen (Hg.) zus. mit Joachim Ludwig. Bartmannsweiler 2004; Lerngelder (Hg.) zus. mit Mechthild Bayer. Hamburg 2005;

Lernwiderstände (Hg.) zus. mit Mechthild Bayer. Hamburg 2006; Öffentliche Wissenschaft (Hg.). Bielefeld 2006; Erwachsenenbildung. zus. mit Christine Zeuner. Weinheim 2006 (2. Aufl.); BA-Studium Erziehungswissenschaft. zus. mit Hannelore Faulstich-Wieland. Reinbek 2006; Lernalter (Hg.) zus. mit Mechthild Bayer. Hamburg 2007; Recht und Politik. zus. mit Erik Haberzeth. Bielefeld 2007. – Zahlreiche Beiträge in Fachzeitschriften und Buchpublikationen.

Über die Autorinnen und Autoren

Adick, Christel, geb. 1948, Dipl.-Päd., Dr. phil. habil., Universitätsprofessorin für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum. Schwerpunkte: Historisch-vergleichende Bildungsforschung, Bildungsentwicklungen in der sog. Dritten Welt (bes. Afrika), Schule im modernen Weltsystem, globales Lernen, transnationale Bildungsräume.

Baader, Meike Sophia, geb. 1959, Dr. phil. habil., Universitätsprofessorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim. Schwerpunkte: Geschichte von Kindheit, Jugend und Familie; Kindheitsforschung; Genderforschung; 1968 und die Pädagogik; Demokratie und Erziehung; Religion; Übergänge.
baader@uni-hildesheim.de

Bellenberg, Gabriele, geb. 1967, Dr. phil., Universitätsprofessorin für Schulforschung und Schulpädagogik an der Ruhr-Universität in Bochum. Schwerpunkte: Schulsystementwicklung, Schulentwicklung, Lehrerbildung.
gabriele.bellenberg@rub.de

Böttcher, Wolfgang, 1953, Dr. rer. pol. habil., Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Qualitätsentwicklung und Evaluation an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsmarketing und -management, Bildungssoziologie, Mikroökonomie des Bildungswesens, empirische Wirkungsforschung.
wolfgang.boettcher@uni-muenster.de

Bos, Wilfried, Dr. phil. habil., Professor für Qualitätssicherung im Bildungswesen an der Technischen Universität in Dortmund und Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung.

Büchter, Karin, geb. 1962, Dr. phil. habil., Universitätsprofessorin für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Kassel. Schwerpunkte: Theorie und Geschichte der Berufsbildung.

Bünger, Carsten, geb. 1979, M. A., Doktorand am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt. Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie, Kritische Gesellschafts- und Subjekttheorie, Politische Bildung.

www.c-buenger.de

Czerwionka, Thomas, Dipl.-Päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Technik, Arbeitsprozesse und Berufliche Bildung der TU Hamburg-Harburg. Schwerpunkte: CSCL, Online-Betreuung, Medientdidaktik, Portfolios, Evaluation.

czerwionka@tu-harburg.de

Engel, Frank, geb. 1953, wissenschaftlicher Geschäftsführer des Instituts für Beratungsforschung und -weiterbildung, Bielefeld. Schwerpunkte: gesellschaftlich-kulturelle Entwicklungen von Beratung.

Fabel-Lamla, Melanie, geb. 1968, Dr. phil., Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Schulpädagogik, Professionsforschung, Qualitative Forschungsmethoden.

fabel@uni-kassel.de

Faulstich, Peter, geb. 1946, Dr. phil. habil., Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Schwerpunkte: Erwachsenenbildung, Bildungspolitik, Lernforschung.

Faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

Faulstich-Wieland, Hannelore, geb. 1948, Dr. phil. habil., Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Schwerpunkte: Sozialisationsforschung, Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem.

Faulstich-Wieland@erzwiss.uni-hamburg.de

Friebertshäuser, Barbara, geb. 1957, Dr. phil. habil., Universitätsprofessorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Schwerpunkte: Qualitative Forschungsmethoden, Geschlechterforschung, Sozialisationsforschung, Statuspassagen und Rituale und ihre erziehungswissenschaftliche Relevanz.

B.Friebertshaueser@em.uni-frankfurt.de

Füssel, Hans-Peter, geb. 1949, Dr. jur., Universitätsprofessor für «Steuerungs-

probleme moderner Bildungssysteme» an der Humboldt-Universität zu Berlin und Mitarbeiter in der Arbeitseinheit «Steuerung und Finanzierung» am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Berlin. Schwerpunkte: Bildungsrecht, Steuerfragen.

Heimlich, Ulrich, geb. 1955, Dr. paed. habil., Universitätsprofessor für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernbehindertenpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München seit 2001, Schwerpunkte: Integrations- und Inklusionsforschung, Prävention und Spielpädagogik bei drohenden Lernbehinderungen.

Heinzel, Friederike, geb. 1962, Dr. phil. habil., Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Kassel. Schwerpunkte: Grundschulforschung, Kindheitsforschung, Geschlecht und Schule, Fallarbeit in der Lehrerbildung.

heinzel@uni-kassel.de

Hofer, Roger, geb. 1961, Dr. phil., Dozent für Fachdidaktik der Philosophie und Ethik sowie Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik (ZHSF), Abteilung Gymnasial- und Berufspädagogik (IGB) der Universität Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Epistemologie und Bildungsphilosophie, Schulpädagogik, Fachdidaktik im Bereich Philosophie und Ethik.

Keller, Stefan, geb. 1972, Dr. phil. des., Oberassistent am Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik (IGB) der Universität Zürich. Schwerpunkte: Fremdsprachendidaktik, Bildungsstandards, Unterrichtsentwicklung und Weiterbildung am Gymnasium.

Kerres, Michael, Dr. phil. habil., Professor für Mediendidaktik und Wissensmanagement am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen. Schwerpunkte: Didaktisches Design von hybriden Lernarrangements, tutorielle Betreuung und soziale Interaktion im Fernstudium, digitaler Campus und akademische Personalentwicklung in Hochschulen.

Klieme, Eckhard, geb. 1954, Dr. habil., Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft an der Universität Frankfurt am Main. Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung und Leiter der Arbeitseinheit «Bildungsqualität und Evaluation» in

Frankfurt am Main. Schwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Kompetenzdiagnostik.

Klomfaß, Sabine, geb. 1978, Doktorandin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkt: Schulpädagogik.

klomfass@uni-kassel.de

Kneuper, Daniel, geb. 1973, Dipl.-Päd., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Schwerpunkte: Steuerung des Bildungssystems, Schulentwicklung und Evaluation, schulische Sozialisation.

Koller, Hans-Christoph, geb. 1956, Dr. phil. habil., Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Schwerpunkte: Bildungstheorie, Qualitative Bildungsforschung.

Krapp, Andreas, geb. 1940, Dr. phil. habil., Professor (i. R.) für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie an der Universität der Bundeswehr München. Schwerpunkte: Lernmotivation und Interesse, Pädagogische Diagnostik.

Krüger, Heinz-Hermann, geb. 1947, Dr. phil. habil., Universitätsprofessor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg seit 1991. Schwerpunkte: Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Kindheits- und Jugendforschung, Bildungsforschung.

Oelkers, Jürgen, geb. 1947, Dr. phil. habil., Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich. Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Reformpädagogik im internationalen Vergleich, Analytische Erziehungsphilosophie, Inhaltsanalysen öffentlicher Bildung, Bildungspolitik.

Pongratz, Ludwig A., geb. 1948, Dr. paed. habil., Professor für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Darmstadt. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, pädagogische Methodologie und Theoriegeschichte, Kritische Theorie bzw. Bildungstheorie, Erwachsenenbildung, Weiterbildung.

www.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/eb

Ruf, Urs, geb. 1945, Dr. phil., Universitätsprofessor für Gymnasialpädagogik an der Universität Zürich. Schwerpunkte: Unterrichtsforschung

und Unterrichtsentwicklung, selbständiges und kooperatives Lernen, Didaktik des Deutsch- und Mathematikunterrichts.

Sager, Christin, geb. 1980, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim. Arbeitet an einer Dissertationsschrift zur «Geschichte der Sexualaufklärung in der BRD nach 1945».

sagerc@uni-hildesheim.de

Scherr, Albert, geb. 1958, Dr. phil. habil., Professor am Institut für Sozialwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Arbeitsschwerpunkte: Gesellschaftliche Bedingungen von Bildungsprozessen, Subjekttheorie, Theorien der Sozialen Arbeit und der Jugendarbeit, empirische Bildungs- und Jugendforschung, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus.

Schuch, Jane, geb. 1971, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Historische Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkt: Minderheiten, pädagogische Zeitgeschichte, Foto- und Bildanalyse.

jane.schuch@rz.hu-berlin.de

Steinert, Brigitte, geb. 1955, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitseinheit «Bildungsqualität und Evaluation» am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main. Schwerpunkte: Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung, Evaluation im Bildungswesen.

Tenorth, Heinz-Elmar, geb. 1944, Dr. phil., Professor für Historische Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Geschichte pädagogischen Wissens.

tenorth@rz.hu-berlin.de

Tillmann, Klaus-Jürgen, geb. 1944, Dr. paed., Universitätsprofessor für Schulpädagogik an der Universität Bielefeld, Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: schulische Sozialisation, Schulentwicklung in der Sekundarstufe, empirische Schulforschung.

Timmermann, Dieter, geb. 1943, Dr. rer. pol., Universitätsprofessor für Bildungsökonomie, Bildungsplanung und Bildungspolitik an der Universität Bielefeld, Rektor der Universität Bielefeld. Arbeitsschwer-

punkte: Bildung und Beschäftigung, Effizienz im Bildungswesen, Steuerungsprobleme des Bildungswesens, Bildungschancen und soziale Ungleichheit, Bildungsmanagement und Qualitätsmanagement im Bildungswesen, Berufliche Bildung, Lebenslanges Lernen, Bildungsfinanzierung.

Dieter.Timmermann@uni-bielefeld.de

Voss, Andreas, geb. 1969, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Technischen Universität Dortmund. Schwerpunkte: empirische Bildungs- und Unterrichtsforschung.

Voß, Britta, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen und im Online-Studienprogramm Educational Media. Schwerpunkte: Mediendidaktik, CSCL, Usability-Engineering.

Weber, Martina, Dr., Professorin an der Universität Flensburg. Leiterin des Zentrums für Genderforschung. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Genderforschung, soziale Ungleichheiten im Bildungssystem.
weber@uni-flensburg.de

Welter, Nicole, geb. 1971, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Historische Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkt: historische Konstitution von Identität, Biographieforschung.
nicole.welter@rz.hu-berlin.de

Winter, Felix, geb. 1948, Dr. phil., wissenschaftlicher Abteilungsleiter am Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik (IGB) der Universität Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Neue Formen der Leistungsbewertung.

de Witt, Claudia, Dr. phil. habil., Professorin für Bildungstheorie und Medienpädagogik am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen. Schwerpunkte: Medienbildung, -didaktik und -kommunikation, E-Learning, Online-Betreuung, Pädagogik des Pragmatismus.
claudia.dewitt@fernuni-hagen.de

Zeuner, Christine, geb. 1959, Dr. phil. habil., Professorin für Erziehungs-

wissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung an der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Erwachsenenbildung/Weiterbildung; international vergleichende Erwachsenenbildung, Politische Bildung, historische Erwachsenenbildungsforschung, Zielgruppen- und Institutionenforschung, Beratung.
zeuner@hsu-hh.de

Literatur

- AAUW – American Association of University Women (Ed.) (1998): Separated by Sex – A Critical Look at Single-sex Education for Girls.
- Abels, Heinz (1993): Jugend vor der Moderne. Opladen.
- Abs, Hermann Josef/Klieme, Eckhard (2005): Standards für schulbezogene Evaluation. In: Gogolin, Ingrid u. a.: Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 45–62.
- Abs, Hermann Josef/Roczen, Nina/Klieme, Eckhard (2007): Abschlussbericht des BLK-Programms «Demokratie lernen und leben». Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 19. Frankfurt/M.
- Ackeren, Isabell van/Klemm, Klaus (2000): TIMSS, PISA, LAU, MARKUS und so weiter. Ein aktueller Überblick über Typen und Varianten von Schulleistungstudien. In: Pädagogik (52/12), S. 10–15.
- Adick, Christel (1992): Die Universalisierung der modernen Schule. Paderborn.
- Adick, Christel (2000): Gegenstand und Reflexionsebenen der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Dies./Kraul, Margret/Wigger, Lothar: Was ist Erziehungswissenschaft? Donauwörth, S. 67–95.
- Adick, Christel (2002): Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des Globalen Lernens. In: Bildung und Erziehung (55/4), S. 397–416.
- Adick, Christel (2004): Forschung zur Universalisierung von Schule. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette: Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 943–963.
- Adick, Christel (2008): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart.
- Adick, Christel/Hornberg, Sabine (2005): Globales Lernen mit Neuen Medien: Das UNESCO-Lernprogramm «Teaching and Learning for a Sustainable Future». In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (28/2), S. 31–36.
- Adorno, Theodor W. (1972): Theorie der Halbbildung (1959). In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 8. Hg. v. Rolf Tiedemann u. a. Frankfurt/M., S. 93–121.
- Adorno, Theodor W. (1973a): Negative Dialektik (1966). In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 6. Hg. v. Rolf Tiedemann u. a. Frankfurt/M., S. 7–110.
- Adorno, Theodor W. (1973b): Studien zum autoritären Charakter (1956). Frankfurt/M.
- Adorno, Theodor W. (1977): Erziehung nach Auschwitz (1966). In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 10.2. Hg. v. Rolf Tiedemann u. a. Frankfurt/M., S. 674–690.

- Adorno, Theodor W. (1998): Aktualität und Erwachsenenbildung. Zum Deutschen Volkshochschultag in Frankfurt am Main (1956). In: Ders.: Gesammelte Werke. Vermischte Schriften, Bd. 20.1. Hg. v. Rolf Tiedemann u. a. Darmstadt, S. 327–331.
- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max (1969): *Dialektik der Aufklärung* (1947). Frankfurt/M.
- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max (1981): Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug (1947). In: Adorno, Theodor W.: Gesammelte Schriften, Bd. 3. Hg. v. Rolf Tiedemann u. a. Frankfurt/M., S. 141–191.
- Ainsworth, Mary/Blehar, Mary/Waters, Everett/Wall, Sally (1978): *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale.
- Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg (Hg.) (2005): *Die Offensive Jugendbildung in Baden-Württemberg 2003–2004: Materialien, Berichte, Expertisen und empirische Studien*. http://www.jugendakademie-bw.de/download/jugendbildung_materialien.pdf, Stuttgart.
- Alba, Richard D./Handl, Johann/Müller, Walther (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (46/2), S. 209–234.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. In: Hoerning, Erika M.: *Biographische Sozialisation*. Stuttgart, S. 257–283.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2006): Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (52/3), S. 350–362.
- Allen, Ann Taylor (1996): «Geistige Mütterlichkeit» als Bildungsprinzip. Die Kindergartenbewegung 1840–1870. In: Kleinau/Opitz, Bd. 2, S. 19–34.
- Allen, Ann Taylor (2006): *Feminism and Eugenics in France and Germany, 1918–1940: A Comparative Perspective*. In: Baader, Meike Sophia/Kelle, Helga/Kleinau, Elke: *Bildungsgeschichten. Geschlecht, Religion und Pädagogik in der Moderne*. Köln, Weimar, Wien, S. 159–177.
- Altrichter, Herbert (1998): Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In: Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schatz, Michael: *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck, Wien, S. 263–335.
- Altrichter, Herbert (2006): Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen. Bilanz und Perspektiven nach 15 Jahren Entwicklung von Einzelschulen. In: *Pädagogik* (58/3), S. 6–10.
- Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hg.) (2007): *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden.
- Altrichter, Herbert/Lobenwein, Waltraud/Welte, Heike (2003): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebershäuser/Prengel, S. 640–660.

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (1999): Wege zur Schulqualität. Innsbruck.
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007⁴): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn.
- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Dies. (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/M., S. 7–52.
- Anderson, Harlene (1999): Das therapeutische Gespräch. Der gleichberechtigte Dialog als Perspektive der Veränderung. Stuttgart.
- Anderson, Harlene/Goolishian, Harold (1990): Menschliche Systeme als sprachliche Systeme. In: Familiendynamik (15/3), S. 212–243.
- Andresen, Sabine/Baader, Meike Sophia (1998): Wege aus dem Jahrhundert des Kindes. Tradition und Utopie bei Ellen Key. Neuwied.
- Andrich, David (1988): Rasch Models for Measurement. Newbury Park.
- Angus, Lynne E./McLeod, John (Eds.) (2004): The Handbook of Narrative and Psychotherapie. Thousand Oaks, CA.
- Antor, Georg/Bleidick, Ulrich (2000): Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart, Berlin, Köln.
- Anweiler, Oskar u.a. (1996): Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern. Weinheim.
- Apel, Hans-J. (2005): Allgemeine Didaktik im Wandel? In: Stadtfeld, Peter/Dieckmann, Bernhard: Allgemeine Didaktik im Wandel. Bad Heilbrunn, S. 38–52.
- Apel, Helmut/Engler, Steffani/Friebertshäuser, Barbara u.a. (1995): Kulturanalyse und Ethnographie. Vergleichende Feldforschung im studentischen Raum. In: König, Eckard/Zedler, Peter: Bilanz qualitativer Forschung, Bd. 2: Methoden. Weinheim, S. 343–375.
- Arbeitsagentur (2007): BERUFENET – Berufsinformationen einfach finden. <http://berufenet.arbeitsamt.de/berufe/index.jsp>, Nürnberg.
- Arbeitsgruppe «Wandel der Sozialisationsbedingungen seit dem 2. Weltkrieg» (1991): Was wir unter Sozialisationsgeschichte verstehen. In: Preuss-Lausitz, Ulf u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim, S. 11–25.
- Arbeitsgruppe Kultur und Lebenswelt (Hg.) (1995): Dialoge zwischen den Geschlechtern. Frankfurt/M.
- Ariès, Philippe (1960): L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime. Paris.
- Ariès, Philippe (1975): Geschichte der Kindheit. München.
- Aristoteles (1986): Nikomachische Ethik. Stuttgart.
- Aristoteles (1995): Philosophische Schriften 1–6. Hamburg.
- Arnold, Bettina/Steher, Ludwig (2007): Ganztagschule aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: Pädagogik (59/3), S. 42–45.

- Arnold, Helmut/Schille, Hans-Joachim (2002): *Praxishandbuch Drogen und Drogenprävention*. Weinheim.
- Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.) (2006²): *Handbuch der Berufsbildung*. Op-laden.
- Arnold, Rolf/Schüssler, Ingeborg (1998): *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt.
- Artelt, Cordula/Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang/Schiefele, Ulrich (2001): *Lese-kompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse*. In: Baumert/Klieme/Neubrand u. a., S. 69–140.
- Ashley, Kathleen/Clark, Robert L. A. (Eds.) (2001): *Medieval Conduct*. (Medieval Cul-tures Series, Vol. 29, ed. by Copeland, Rita/Hanawalt, Barbara A./Wallace, David.) Minneapolis/London.
- Atkinson, Richard C./Shiffrin, Richard M. (1968): *Human Memory*. New York.
- Audehm, Kathrin (2007): *Erziehung bei Tisch. Zur sozialen Magie eines Familienritu-als*. Bielefeld.
- Aurelius Augustinus (1998): *De Magistro. Über den Lehrer*. Übers. u. hg. v. Burkhard Mojsisch. Stuttgart.
- Aurelius Marcus (1988): *Des Kaiser Marcus Aurelius Antoninus Selbstbetrachtungen*. Übers., Einl. u. Anm. v. Albert Wittstock. Stuttgart.
- Aurin, Kurt (Hg.) (1990): *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heil-brunn.
- Baacke, Dieter (1997): *Medienpädagogik*. Tübingen.
- Baacke, Dieter/Schulze, Theo (Hg.) (1979): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Weinheim.
- Baader, Meike Sophia (2004): *Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitä-ten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung*. In: *Zeitschrift für Erziehungs-wissenschaft* (7/3), S. 416–431.
- Baader, Meike Sophia (2006): *Vaterschaft im Spannungsverhältnis zwischen alter Ernährerrolle, neuen Erwartungen und Männlichkeitsstereotypen*. In: Bereswill/Scheiwe/Wolde, S. 117–136.
- Baader, Meike Sophia (2007): *Home Education versus Making Citizens*. In: Dollinger, Bernd/Müller, Carsten/Schröer, Wolfgang: *Die sozialpädagogische Erziehung des Bürgers. Entwürfe zur Konstitution der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden, S. 229–243.
- Baader, Meike Sophia (2008): *1968 und die Erziehung*. In: Wienges, Sebastian/Schaf-frik, Tobias: *68er Spätlese – was bleibt von 1968?* Münster, Hamburg, Berlin, Wien, London, Zürich.
- Bach, Heinz (1999): *Grundlagen der Sonderpädagogik*. Bern, Stuttgart, Wien.
- Bacher, Johann (2002³): *Clusteranalyse. Anwendungsorientierte Einführung*. Mün-chen.

- Bachmaier, Sabine/Faber, Jan/Hennig, Claudius u. a. (2001): *Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Weinheim.
- Backhaus, Klaus/Plinke, Wulff/Erichson, Bernd u. a. (2006¹¹): *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin, Heidelberg.
- Bacon, Francis (1970): *Essays oder praktische und moralische Ratschläge* (1612). Stuttgart.
- Baethge, Martin/Neumann, Knut (1984): *Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 5*. Stuttgart.
- Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus (2007): *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. (Netzwerk-Bildung, Friedrich-Ebert-Stiftung.)* Berlin.
- Baldwin, Anna/Hutton, Sarah (Eds.) (1994): *Platonism and the English Imagination*. Cambridge.
- Baltes, Paul/Hoffmann, Alfred/Merkens, Hans (1973): *Berufsfelder für Diplom-Pädagogen. Bericht über eine inhaltsanalytische Auswertung von Stellenanzeigen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (19/2), S. 269–283.
- Bamberger, Günther G. (2001): *Lösungsorientierte Beratung*. Weinheim.
- Bamberger, Günther G. (2004): *Beratung unter lösungsorientierter Perspektive*. In: Nestmann/Engel/Sickendiek, S. 737–748.
- Bandura, Albert (1976): *Lernen am Modell*. Stuttgart.
- Banner, David K./Gagné, T. Elaine (1995): *Designing Effective Organizations. Traditional and Transformational Views*. Thousand Oaks, CA.
- Banner, Gerhard (1995): *Reformmodell Verwaltung. Gewerkschaftliche Arbeitstagung des Deutschen Beamtenbundes*. Bonn.
- Barlösius, Eva (2006): *Pierre Bourdieu*. Frankfurt/M.
- Bartnitzky, Horst/Speck-Hamdam, Angelika (2004): *Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern*. In: *Beiträge zur Reform der Grundschule* 118. Frankfurt/M.
- Barz, Heiner/Rudolf Tippelt (Hg.) (2004): *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*, 2 Bde. Bielefeld.
- Bast, Robert James (1997): *Honour Your Fathers. Catechisms and the Emergence of a Patriarchal Ideology in Germany, 1400 to 1600*. Leiden.
- Bastian, Johannes/Combe, Arno/Langer, Roman (2003): *Feedbackmethoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen*. Weinheim.
- Baudisch, Winfried/Schulze, Marion/Wüllenweber, Ernst (2004): *Einführung in die Rehabilitationspädagogik*. Stuttgart.
- Bauer, Ulrich (2002): *Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (22/2), S. 118–142.
- Bäuerle, Wolfgang (1969): *Der Begriff Beratung in der Jugendhilfe*. In: *Neues Beginnen* (20/5), S. 162–167.

- Bauman, Zygmunt (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge.
- Baumert, Jürgen (2006): Internationale Schulleistungsvergleiche. In: Rost, S. 291–302.
- Baumert, Jürgen/Artelt, Cordula/Klieme, Eckhard/Stanat, Petra (2002): PISA-Programm for International Assessment. Zielsetzung, theoretische Konzeption und Entwicklung von Messverfahren. In: Weinert, S. 285–310.
- Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried/Lehmann, Rainer (Hg.) (2000a): TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen.
- Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried/Lehmann, Rainer (Hg.) (2000b): TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen.
- Baumert, Jürgen/Cortina, Kai S./Leschinsky, Achim (2003): Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In: Dies. u. a.: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek, S. 52–147.
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael u. a. (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (9/4), S. 469–520.
- Baumert, Jürgen/Lehmann, Rainer u. a. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analyse im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden.
- Bausch, Manfred/Wiegand, Ulrich (1997): Diplom-Pädagoginnen/Diplom-Pädagogen und Magister der Erziehungswissenschaft. Gesamtbetrachtung zum Beruf und zur aktuellen Arbeitsmarktsituation. In: *Zeitschrift für berufskundliche Information und Dokumentation* 22, S. 1175–1202.
- Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hg.) (2007): *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International)*. Weinheim.
- Beck, Christian/Helsper, Werner/Heuer, Bernhard u. a. (2000): *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenausbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen.
- Beck, Iris (1994): *Neuorientierung in der Organisation pädagogisch-sozialer Dienstleistungen für behinderte Menschen*. Frankfurt/M. u. a.

- Beck, Ulrich/Brater, Michael/Daheim, Hansjürgen (1980): *Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Reinbek.
- Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (1996): *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt/M.
- Beck, Ulrich/Lau, Christoph (2004): *Entgrenzung und Entscheidung*. Frankfurt/M.
- Becker, Gary S. (1975): *Human Capital – A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York.
- Becker, Gerd/Simon, Titus (Hg.) (1995): *Handbuch Aufsuchende Jugend- und Sozialarbeit*. Weinheim, München.
- Becker, Hellmut (1993): *Die verwaltete Schule. Gefahren und Möglichkeiten (1954)*. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* (41/2), S. 130–147.
- Becker, Ulrich/Flaig, Berthold (1991): *Wohnwelten in Deutschland 2*. Offenburg.
- Beckmann, Emmy (1936): *Die Entwicklung der höheren Mädchenbildung in Deutschland von 1870–1914 dargestellt in Dokumenten*. Berlin.
- Bednorz, Peter/Schuster, Martin (2002³): *Einführung in die Lernpsychologie*. München.
- Behnken, Imbke/Jaumann, Olga (Hg.) (1995): *Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung*. Weinheim, München.
- Bellenberg, Gabriele/Böttcher, Wolfgang (1999): *Budgetierung in Schulen – ein Element neuer Ressourcenbewirtschaftung*. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* (47/4), S. 439–452.
- Bellenberg, Gabriele/Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus (2001): *Stärkung der Einzelschule*. Neuwied.
- Below, Susanne von (2003): *Schulische Bildung, berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten. Determinanten und Indikatoren der Integration und Segregation der ausländischen Bevölkerung (Integrationssurvey)*. In: *BiB – Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung* (Hg.): *Materialien zur Bevölkerungswissenschaft 105B*. Wiesbaden.
- Benjamin, Walter (1928): *Einbahnstraße*. Berlin.
- Benkmann, Rainer (1994): *Dekategorisierung und Heterogenität. Aktuelle Probleme schulischer Integration von Lernschwierigkeiten in den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik Deutschland*. In: *Vierteljahresschrift Sonderpädagogik* (24/1), S. 4–13.
- Benner, Dietrich (1987): *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim, München.
- Benner, Dietrich (1994): *Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft, Bd. 1*. Weinheim, München.
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2004): *Bildsamkeit/Bildung*, in: Benner/Oelkers, Berlin, S. 174–215.
- Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.) (2004): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim, Berlin.

- Bennewitz, Ingrid (1996): «Darum lieben Toechter/seyt nicht zu gar fürwitzig ...» Deutschsprachige moralisch-didaktische Literatur des 13.–15. Jahrhunderts. In: Kleinau/Opitz, Bd. 1, S. 23–41.
- Bereswill, Mechthild/Scheiwe, Kirsten/Wolde, Anja (2006): Vaterschaft im Wandel. Weinheim.
- Berg, Christa u. a. (Hg.) (1987–2005): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. I–VI. München.
- Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hg.) (1993): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt/M.
- Berger, Peter B./Luckmann, Thomas (1969/2004²): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M.
- Bergmann, Jörg R. (2000): Konversationsanalyse. In: Flick/Kardorff/Steinke, S. 524–537.
- Bernhard, Armin (2001): Bildung und Erziehung: Grundlagen emanzipativer Subjektwerdung. Beiträge zur kritischen Bildungstheorie und Pädagogik. Kiel.
- Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hg.) (2001): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim.
- Bertels, Ursula/Eylert, Sabine/Lütkes, Christiana u. a. (2004): Ethnologie in der Schule. Eine Studie zur Vermittlung interkultureller Kompetenz. Münster.
- Bhaba, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen.
- Bierbaum, Harald (2006): Bildung durch Naturwissenschaft?! Ein systematischer Problemaufriss. Online-Publikation. Göttingen.
- Bierhoff, Hans W. (1987): Sozialpsychologie. Stuttgart.
- Biermann, Adrienne/Goetze, Herbert (2005): Sonderpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart.
- Biermann, Christine (2007): Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht. Weinheim, München.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Birkel, Peter (1984): Beurteilung mündlicher Prüfungsleistungen. In: Heller, Kurt A.: Leistungsdiagnostik in der Schule. Bern, S. 229–236.
- Birkenstock, Arne/Hannover, Irmela/Kura, Jürgen (2005): Zukunft: Familie. Informationen zum 7. Familienbericht. Online-Publikation. Köln.
- Bizzel, Patricia/Herzberg, Bruce (Eds.) (2000²): Rhetorical Tradition: Readings From Classical Times to the Present. Boston.
- Blakemore, Sarah-J./Frith, Uta (2005): The Learning Brain. Lessons for Education. Oxford.
- Blanke, Bernhard/Bandemer, Stefan von/Nullmeier, Frank (2005³): Handbuch zur Verwaltungsreform. Wiesbaden.

- Blankertz, Herwig (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover.
- Blankertz, Herwig (1979): Kritische Erziehungswissenschaft. In: Schaller, Klaus: Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum, S. 28–48.
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- Blankertz, Herwig (2000): Theorien und Modelle der Didaktik (1969). München, Weinheim.
- Bleidick, Ulrich (1999): Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart.
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1997): Gutachten zur Vorbereitung des Programms «Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts». Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 60. Bonn.
- BLK (1999): Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 71. Bonn.
- Blochmann, Elisabeth (1966): Das Frauenzimmer und die Gelehrsamkeit. Eine Studie über die Anfänge des Mädchenschulwesens in Deutschland. Heidelberg.
- Bloom, Benjamin (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim.
- Blossfeld, Hans Peter/Bos, Wilfried/Lenzen, Dieter u.a. (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten für die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. Wiesbaden.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. (Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie: Abs, Hermann J./Döbert, Hans/Klieme, Eckhard u. a.) Berlin.
- BMBF (2005): Grund- und Strukturdaten 2005. Bonn, Berlin.
- BMBF (2006): Berufsbildungsbericht. Berlin.
- BMBF (2007): Berufsbildungsbericht. Berlin.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998): 10. Kinder- und Jugendbericht. Bonn.
- BMFSFJ (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.
- BMJFFG – Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (1990): Achter Jugendbericht. Bonn.
- Bock, Karin (2002): Kinder- und Jugendhilfe. In: Thole, Werner: Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 200–316.
- Bock, Karin/Seelmeyer, Udo (2001): Kinder- und Jugendhilfe. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans: Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, S. 985–2000.
- Bödeker, Hans Erich/Hinrichs, Ernst (Hg.) (1999): Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der Frühen Neuzeit. Tübingen.

- Bogumil, Jörg/Kißler, Leo (1997): Modernisierung des Staates – ein neuer Mix von öffentlicher Regulierung, Marktdynamik und gesellschaftlicher Teilhabe? In: Grande, Edgar/Prätorius, Rainer: Modernisierung des Staates. Baden-Baden.
- Böhm, Andreas (2000): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick/Kardorff/Steinke, S. 475–485.
- Böhme, Günther/Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt.
- Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard (1990): Pädagogik des Jugendraums. Weinheim, München.
- Bohnsack, Ralf (1993/2007⁶): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen.
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen.
- Boli, John/Thomas, George (Eds.) (1999): Constructing World Culture: International Nongovernmental Organisations since 1875. Stanford.
- Bollen, Kenneth A. (1989): Structural Equations with Latent Variables. (Wiley Series in Probability and Mathematical Statistics.) New York.
- Bollenbeck, Georg (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/M.
- Böllhoff, Dominik/Wewer, Göttrik (2005³): Zieldefinition in der Verwaltung. In: Blanke/Bandemer/Nullmeier, S. 147–153.
- Bommes, Michael/Radtke, Frank-Olaf (1993): Institutionalisierte Diskriminierung von Migrant*innenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik (39/3), S. 483–497.
- Bommes, Michael/Scherr, Albert (2000): Soziologie der Sozialen Arbeit. Weinheim, München.
- Bönsch, Manfred (2000): Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. Paderborn.
- Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster, New York.
- Borchert, Johann/Knopf-Jerchow, Heidrun/Dahbashi, Abolfazi (1991): Testdiagnostische Verfahren in Vor-, Sonder- und Regelschulen. Heidelberg.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2005³): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg.
- Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz u. a. (Hg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster.
- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred (Hg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster.

- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred (Hg.) (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster.
- Bos, Wilfried/Postlethwaite, T. Neville (2000): Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven internationaler Schulleistungsforschung. In: Jahrbuch der Schulentwicklung 11. Hg. v. Hans-G. Rolff u. a. Weinheim, S. 371–386.
- Böttcher, Wolfgang (1994): Schule darf nicht autonom werden. In: Erziehung und Wissenschaft (1).
- Böttcher, Wolfgang (2002): Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. München, Weinheim.
- Böttcher, Wolfgang/Terhart, Ewald (Hg.) (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden.
- Bourdieu, Pierre (1974): Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis. In: Ders.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt/M., S. 125–158.
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1993a): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1993b): Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: Berg/Fuchs, S. 365–374.
- Bourdieu, Pierre (1997): Verstehen. In: Bourdieu, Pierre u. a.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz, S. 779–838.
- Bourdieu, Pierre (2002): Ein soziologischer Selbstversuch. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M.
- Boyett, Joseph/Boyett, Jimmie (1998): The Guru Guide. The Best Ideas of the Top Management Thinkers. New York.
- Brake, Anna/Kunze, Johanna (2004): Der Transfer kulturellen Kapitals in der Mehrgenerationenfolge. In: Engler/Krais, S. 71–95.
- Bräuer, Gerd (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg.
- Braun, Jochen (2003²): Grundlagen der Organisationsgestaltung. In: Bullinger, Hans-Jörg/Warnecke, Hans J./Westkämper, Engelbert: Neue Organisationsformen im Unternehmen. Berlin, S. 1–67.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.

- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim, München.
- Brezinka, Wolfgang (1989): Empirische Erziehungswissenschaft und andere Erziehungswissenschaft. In: Röhrs, Hermann/Scheuerl, Hans: Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt/M., S. 71–82.
- Brickenkamp, Rolf/Brähler, Elmar/Holling, Hinz (Hg.) (2002): Brickenkamp-Handbuch pädagogischer und psychologischer Tests. Göttingen.
- Brinkmann, Tanja Marita (2006): Die Zukunft der Mädchenarbeit. Innovationspotenziale durch neuere Geschlechtertheorien und Ungleichheitsforschung. Münster.
- Bromme, Rainer/Rheinberg, Falko (2006): Lehrende in Schulen. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd, S. 296–334.
- Brouzet, Pierre (1754): *Essai sur l'éducation médicinale des enfants et sur leurs maladies*. Paris.
- Brügelmann, Hans u.a. (2006): Sind Noten nützlich und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt/M.
- Buchholz, Kai u.a. (Hg.) (2001): Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900, 2 Bde. Darmstadt.
- Büchner, Peter/Brake, Anna (Hg.) (2006): *Bildungsort Familie*. Wiesbaden.
- Büchter, Karin/Tramm, Tade (Hg.) (2007): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 13. <http://www.bwpat.de>, Hamburg.
- Buck, Günther (1967/1969²): *Lernen und Erfahrung*. Stuttgart.
- Bude, Heinz (2001): Achtundsechzig. In: François, Etienne/Schultze, Hagen: *Deutsche Erinnerungsorte*. München, S. 122–136.
- Büeler, Xaver (2000): Qualitätsevaluation und Schulentwicklung. In: Stockmann, Reinhard: *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Opladen, S. 259–286.
- Buffon, Georges Louis Le Clerc de (1989): *Histoire naturelle de l'homme et des animaux*. Paris.
- Buhren, Claus G. (2002): *Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden*. (Mitarbeit: Hans-G. Rolff.) Weinheim, Basel.
- Bukow, Wolf-Dietrich/Llaryora, Roberto (1993²): *Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minderheiten*. Opladen.
- Bundesjugendkuratorium (2002): *Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verständnis von Bildung und Jugendhilfe*. In: Münchmeier/Otto/Rabe-Kleberg: *Bildung und Lebenskompetenz*. Opladen, S. 159–174.
- Bundesregierung (2004): *Bericht der Bundesregierung über die Lage der Behinderten und die Entwicklung ihrer Rehabilitation*. Drucks. 15/4575 d. Dt. Bundestages v. 16. Dez.

- Bundschuh, Konrad (1996³/2005⁶): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München.
- Bundschuh, Konrad (2002³): Heilpädagogische Psychologie. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. München, Basel.
- Bundschuh, Konrad/Heimlich, Ulrich/Krawitz, Rudi (2007³): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn.
- Büniger, Carsten (2005): Widersprüche der Anerkennung. Bildungstheoretische Reflexionen eines sozialphilosophischen Paradigmas. Online-Publikation. Göttingen.
- Büniger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hg.) (2008): Heydorn lesen! Wetzlar.
- Burguière, André/Lebrun, François (2005): Die Vielfalt der Familienmodelle in Europa. In: Burguière, André/Klapisch-Zuber, Christiane/Segalen, Martine/Zonabend, Françoise (Hg.): Geschichte der Familie, Bd. 3: Neuzeit. Essen, S. 13–118.
- Burkhard, Christoph/Kanders, Michael (2002): Schulprogrammarbeit aus der Sicht der Beteiligten. Ergebnisse der Schulprogrammevaluation in Nordrhein-Westfalen. In: Jahrbuch der Schulentwicklung 12, hg. v. Hans-G. Rolff u. a. Weinheim, München, S. 233–259.
- Butterwegge, Christoph (1996): Migrant(inn)en und Massenmedien. In: Gesprächskreis Arbeit und Soziales (62), Friedrich-Ebert-Stiftung: Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte. Bonn, S. 55–80.
- Butterwegge, Christoph (1999): Massenmedien, Migrant(inn)en und Rassismus. In: Ders./Hentges, Gudrun/Sarigöz, Fatma (Hg.): Medien und multikulturelle Gesellschaft. Opladen, S. 64–89.
- Campe, Joachim Heinrich (1791⁴): Väterlicher Rath für meine Tochter: Ein Gegenstück zum Theophron. Braunschweig.
- Carnoy, Martin/Rhoten, Diana (2002): What Does Globalization Mean to Educational Change? A Comparative Approach. In: Comparative Education Review (46), S. 1–9.
- Casale, Rita/Tröhler, Daniel/Oelkers, Jürgen (Hg.) (2006): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen.
- Chabbott, Colette (1998): Constructing Educational Consensus: International Development Professionals and the World Conference on Education for All. In: International Journal of Educational Development (18/3), S. 207–218.
- Chartier, Roger/Compère, Marie-Madeleine/Julia, Dominique (1976): L'Éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle. Paris.
- Chelimsky, Eleanor (1997): Thoughts for a New Evaluation Society. In: Evaluation (3), S. 97–118.
- Cicero, Marcus Tullius (1978): De officiis. Vom pflichtgemässen Handeln. Lat.-dt. Ausg., übers. u. hrsg. v. Heinz Gunermann. Stuttgart.

- Cicero, Marcus Tullius (1998⁴): *Orator*. Lat.-dt. Ausg., hg. u. übers. v. Bernhard Kytzler. Düsseldorf, Zürich.
- Clark, Richard E. (1994): *Media will Never Influence Learning*. *Educational Technology Research and Development* (42/2), S. 21–29.
- Clément d'Alexandrie (I: 1983; II: 1991; III: 1970): *Le pédagogue*. Livre I: Texte grec, trad. de M. Harl. Intr. et notes de H.-I. Marrou (1^{re} éd. 1960). Livre II: Texte grec, trad. de C. Mondésert. Notes de H.-I. Marrou (1^{re} éd. 1965). Livre III: Texte grec, trad. de C. Mondésert/C. Mantry. Notes de H.-I. Marrou. Paris.
- Clifford, James (1993): Über ethnographische Autorität. In: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt/M., S. 109–157.
- Cloerkes, Günter (1997): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg.
- Coelen, Thomas (2004): «Ganztagsbildung» – Integration von Aus- und Identitätsbildung durch die Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen. In: Otto/Ders., S. 247–267.
- Cohn, Elchanan/Geske, Terry G. (1990³): *The Economics of Education*, Oxford u. a.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M.
- Comenius, Johann Amos (1978): *Orbis sensualium pictus*. Dortmund.
- Conrad, Anne (1996): Weibliche Lehrorden und katholische höhere Mädchenschulen im 17. Jahrhundert. In: Kleinau/Opitz, Bd. 1, S. 252–262.
- Cooley, Charles Horton (1902): *Human Nature and the Social Order*. New York, NY.
- Crenshaw, Kimberlé W. (1991): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women of Color. In: *Stanford Law Revue* (43/6), S. 1241–1299.
- Creswell, John W. (2005): *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey.
- Cube, Felix von (1965): *Kybernetische Grundlagen der Lernens und Lehrens*. Stuttgart.
- Dahrendorf, Rolf (1965): *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg.
- Dammann, Rüdiger (1991): *Die dialogische Praxis der Feldforschung. Der ethnographische Blick als Paradigma der Erkenntnisgewinnung*. Frankfurt/M., New York.
- Dauber, Heinrich (1987): Radikale Schulkritik als Schultheorie? In: Tillmann, Klaus-Jürgen: *Schultheorien*. Hamburg, S. 105–115.
- Dauzenroth, Erich (1971): *Kleine Geschichte der Mädchenbildung. Der verbotene Baum oder Die Erziehung des anderen Geschlechts*. Ratingen.
- Davison, Anthony C./Hinkley, David V. (1999): *Bootstrap Methods and Their Application*. Cambridge.
- De Boeck, Paul/Wilson, Mark (2006): *Explanatory Item Response Models. A Generalized Linear and Nonlinear Approach*. New York.

- De Haan, Gerhard (2002): Die Kernthemen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (25/1), S. 13–20.
- Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.) (2005): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden.
- Depaepe, Marc u. a. (1999/2000): Orde in vorruitgang. Alledags handelen in de belgische lagere school (1880–1970)./Order in progress. Everyday educational practice in primary schools: Belgium, 1880–1970. Leuven.
- Depaepe, Marc/Simon, Frank/Corp, Angelo van (Eds.) (2005): Paradoxen van Pedagogisering. Handboek pedagogische Historiografie. Leuven.
- Derichs-Kunstmann, Karin (2000): Frauenbildungsarbeit in der Weiterbildung. In: Sotelo, Elisabeth de: Frauenweiterbildung. Innovative Bildungstheorien und kritische Anwendungen. Weinheim, S. 70–90.
- Descartes, René (1961): Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs (1637). Stuttgart.
- DESI-Konsortium (Hg.) (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2005): Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System. In: Erziehungswissenschaft (16), S. 27–35.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2002): Standards für Evaluation. <http://www.degeval.de>, Köln.
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission v. 14. Febr. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Auszüge in: Recht der Jugend und des Bildungswesens (1993; 41/2), S. 213–214.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Empfehlungen für die Bildungskommission. Bonn.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Devereux, Georges (1984): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften (1967). Frankfurt/M.
- Dewe, Bernd (2004): Soziologie und Beratung. In: Nestmann/Engel/Sickendiek, S. 125–139.
- Dewe, Bernd/Winterling, Jens (2005): Pädagogische Beratung oder das Pädagogische in der Beratung. Pädagogische Rundschau (2), S. 129–139.
- Dewey, John (1985): The Middle Works 1899–1924, Vol. 6: How We Think and Selected

- Essays 1910–1911. Ed. by J.A. Boydston; intr. by H.S. Thayer/V.T. Thayer. Carbondale, Edwardsville, Southern Illinois.
- Dewey, John (1986): *Erziehung durch Erfahrung*. Eingel., ausgewählt u. kommentiert v. Helmut Schreier. Stuttgart.
- Dewey, John (1989): *Die Erneuerung der Philosophie*. Hamburg.
- Dewey, John (1993): *Demokratie und Erziehung*. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Übers. v. Erich Hylla, hg. u. m. einem Nachwort vers. v. Jürgen Oelkers. Weinheim.
- Dewey, John (1998): *Die Suche nach Gewissheit*. Frankfurt/M.
- Dewey, John (2002a): *Wie wir denken*. Zürich.
- Dewey, John (2002b): *Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900–1944)*. Zürich.
- Dewey, John (2003): *Philosophie und Zivilisation*. Frankfurt/M.
- Dewey, John (2004a): *Erfahrung, Erkenntnis und Wert*. Frankfurt/M.
- Dewey, John (2004b): *Die menschliche Natur. Ihr Wesen und ihr Verhalten*. Zürich.
- DGfB – Deutsche Gesellschaft für Beratung (2004): *Psychosoziales Beratungsverständnis*. In: Nestmann/Engel/Sickendiek, S. 1275–1280.
- Diefenbach, Heike/Nauck, Bernhard (1997): *Bildungsverhalten und «strategische Praxis»: Ein Modell zur Erklärung der Reproduktion von Humankapital in Migrantenfamilien*. In: Pries, Ludger: *Soziale Welt (Sonderbd. 12), Transnationale Migration*. Baden-Baden, S. 277–291.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.) (2000): *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*. Weinheim, München.
- Dilthey, Wilhelm (1962⁵): *Einleitung in die Geisteswissenschaften (1883)*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften, Bd. 1*. Stuttgart, Göttingen, S. 3–115.
- Dilthey, Wilhelm (1968⁸): *Weltanschauungslehre (1931)*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften, Bd. 8*. Göttingen, S. 173–233.
- Dilthey, Wilhelm (1970): *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Frankfurt/M.
- Dilthey, Wilhelm (1982⁷): *Die Entstehung der Hermeneutik (1900)*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften, Bd. 5*. Göttingen, S. 317–338.
- Dilthey, Wilhelm (1993⁴): *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften (1910)*. Einleitung von Manfred Riedel. Frankfurt/M.
- Dirks, Una/Hansmann, Wilfried (Hg.) (1999): *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim.
- Ditton, Hartmut (1998): *Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des hierarchisch linearen Modells*. Weinheim u.a.
- Ditton, Hartmut (2000): *Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht*. In: *Zeitschrift für Pädagogik (41/Beiheft)*, S. 73–92.

- Ditton, Hartmut (2002): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik* (48/2), S. 262–286.
- Ditton, Hartmut/Arnoldt, Bettina (2004): Wirksamkeit von Schülerfeedback zum Fachunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (45/Beiheft), S. 152–170.
- Döbert, Hans u. a. (Hg.) (2002): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren.
- Dohm, Hedwig (1981): Erziehung zum Stimmrecht der Frau (1908). In: Schröder, Hannelore: *Die Frau ist frei geboren*, Bd. 2. München, S. 253–298.
- Dohmen, Dieter (2005): Ökonomisierung und Angebotsentwicklung in der (öffentlichen) Weiterbildung. In: DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/dohmen05_01.pdf, Bonn.
- Dohmen, Günther (1964): *Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule*, Bd. 1. Weinheim.
- Doll, Jörg/Prenzel, Manfred (Hg.) (2004): *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster.
- Dölling, Irene (2005): «Geschlechter-Wissen». In: *Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien*, (23/1+2 Doppelbd.), S. 44–62.
- Doorninck, Marieke van/Kuijpers, Erika (1992): *De geschooldte stad. Onderwijs in Amsterdam in den Gouden Eeuw*. Amsterdam.
- Döring, Nicola (2003): *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikation, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. Göttingen.
- Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar (2006): *Einführung in die Theorie der Bildung*. Darmstadt.
- Drave, Wolfgang/Rumpler, Franz/Wachtel, Peter (Hg.) (2000): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkt (KMK) mit Kommentaren*. Würzburg.
- Dressen, Wolfgang/Minkenberg, Georg/Oellers, Adam C. (Hg.) (2003): *Ex Oriente. Isaak und der weisse Elefant. Bagdad-Jerusalem-Aachen. Eine Reise durch drei Kulturen um 800 und heute*. Bd. I: *Die Reise des Isaak nach Bagdad*. Bd. II: *Jerusalem*. Bd. III: *Aachen. Der Westen*. Aachen.
- Dronzek, Anna (2001): Gendered Theories of Education in Fifteenth-Century Conduct Books. In: Ashley/Clark, S. 135–159.
- Dubs, Rolf (1995): *Lehrerverhalten*. Zürich.
- Dubs, Rolf (2007): Geleitete Schulen. Ein neues Problemfeld der Bildungspolitik. Klare Rahmenbedingungen sind nötig. In: *Neue Zürcher Zeitung* 65, Beilage: *Bildung und Erziehung*, S. 3.
- Dülmen, Richard van (2001): *Entdeckung des Ich. Die Geschichte der Individualisierung vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Darmstadt.
- Dülmen, Richard van/Rauschenbach, Sina (Hg.) (2004): *Die Macht des Wissens. Die Entstehung der modernen Wissensgesellschaft*. Köln, Weimar, Wien.

- Easterby-Smith, Mark/Araujo, Luis/Burgoyne, John G. (Eds.) (1999): *Organizational Learning and the Learning Organization*. London.
- Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hg.) (2002⁶): *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch*. Weinheim, Basel.
- Edelmann, Walter (2000⁶): *Lernpsychologie*. Weinheim.
- Eder, Ferdinand (2006): Schul- und Klassenklima. In: Rost, Detlef, S. 622–631.
- Eggert, Dietrich (2007⁵): *Von den Stärken ausgehen ... Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderungsdiagnostik*. Dortmund.
- Eiger, Christian u. a. (2004): Das Manifest. Elf führende Neurowissenschaftler über Gegenwart und Zukunft der Hirnforschung. In: *Gehirn und Geist* (6), S. 30–37.
- Einsiedler, Wolfgang (1978³): *Schulpädagogik. Eine Einführung*. 1: *Schulpädagogischer Grundkurs*. Donauwörth.
- Elmore, Richard F. (2000): *Building a New Structure For School Leadership*. Washington, DC.
- Embretson, Susan E./Reise, Steve P. (2000): *Item Response Theory for Psychologists*. Mahwah, NJ.
- Engel, Frank (1997): Dacapo – oder moderne Beratung im Themenpark der Postmoderne. In: Nestmann, Frank (Hg.): *Beratung. Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis*. Tübingen, S. 179–216.
- Engel, Frank (2004a): *Allgemeine Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Beratung*. In: Nestmann/Engel/Sickendiek, S. 103–114.
- Engel, Frank (2004b): *Beratung und Neue Medien*. In: Nestmann/Engel/Sickendiek, S. 497–509.
- Engel, Frank (2008): *Onlineberatung*. In: Hörmann/Körner.
- Engler, Steffani (1997): Die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. In: Friebertshäuser/Prenzel, S. 118–130.
- Engler, Steffani/Krais, Beate (Hg.) (2004): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*. Weinheim.
- Epictetus (I–II: 1998; III–IV: 2000): *The Discourses as Reported by Arrian. Books I–II: The Discourses* (1st Ed. 1925). *Books III–IV: Fragments. Encheiridion* (1st Ed. 1928). Greek-English Ed. Transl. by W. A. Oldfather. Cambridge/Mass., London.
- Erdheim, Mario (1984): *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit: Eine Einführung in den ethnopsychoanalytischen Prozeß*. Frankfurt/M.
- Erdheim, Mario (1991): *Einleitung: Zur Lektüre von Freuds Totem und Tabu*. In: Freud, Sigmund: *Totem und Tabu. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker*. Frankfurt/M., S. 7–42.
- Erny, Pierre/Rothe, Friedrich Karl (1992): *Ethnopädagogik – Historische Annäherung*. In: Müller/Treml, S. 83–99.
- Espe, Hans (1954): *Marc-Antoine Jullien von Paris: Skizzen und Vorarbeiten zu einem Werk über die vergleichende Erziehung*. Berlin-Mariendorf.

- Euler, Dieter/Hahn, Angela (2004): Wirtschaftsdidaktik. Bern.
- Euler, Peter (1989): Pädagogik und Universalienstreit. Weinheim.
- Euler, Peter (1998): Gesellschaftlicher Wandel oder historische Zäsur? Die «Kritik der Kritik» als Voraussetzung von Pädagogik und Bildungstheorie. In: Jahrbuch für Pädagogik: Nach dem Zeitalter der großen Industrie. Frankfurt/M. u. a., S. 217–238.
- Euler, Peter (1999): Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Weinheim.
- Euler, Peter/Pongratz, Ludwig A. (Hg.) (1995): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim.
- Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens (2002): Auf dem Weg zur Finanzierung lebenslangen Lernens, Bd. 1 (Zwischenbericht). Bielefeld.
- Fabel-Lamla, Melanie (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Wiesbaden.
- Faschingeder, Gerald (2006): «Stell dir vor, es ist Kultur, und keiner geht hin!» Kultur und Entwicklung als Ignoranzverhältnis im Horizont der Transkulturalität. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (29/4), S. 14–18.
- Fatzer, Gerhard: Organisationsberatung und -entwicklung: Veränderung durch Entwicklung und Lernen. In: Nestmann/Engel/Sickendiek, Bd. 1, S. 419–433.
- Faulstich, Peter (1996): Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Wolfgang Böttcher (Hg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim, S. 50–80.
- Faulstich, Peter (1997): Transformationsprozesse im Institutionenspektrum der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Ders./Tippelt, Rudolf (Hg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. (Beiheft zum REPORT, DIE.) Frankfurt/M., S. 60–70.
- Faulstich, Peter (1999): Schwierigkeiten mit der Lerntheorie in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (3), S. 254–262.
- Faulstich, Peter (2001): Beruflichkeit als Identitätschance und Bildungsanlass? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (4), S. 422–437.
- Faulstich, Peter (2002): Lernen ohne Ende? Lernzeiten absichern und sichtbar machen. In: Ders.: Lernzeiten. Für ein Recht auf Weiterbildung. Hamburg, S. 150–163.
- Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München.
- Faulstich, Peter/Gnahn, Dieter (Hg.) (2002): Handbuch selbstbestimmtes Lernen. Weinheim.
- Faulstich, Peter/Grell, Petra (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, Peter u. a.: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld, S. 18–93.

- Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hg.) (2004): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2006): *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): *Koedukation – enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1996): Abschied von der Koedukation? In: Kleinau/Opitz, Bd. 2, S. 386–400.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004a): *Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge*. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore: *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn/Obb., S. 175–191.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004b): *Mädchen und Naturwissenschaften in der Schule. Expertise für das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg*. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/faulstich-wieland/Expertise.pdf>
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2006^a): *Einführung in Genderstudien*. Opladen.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (2006): *BA-Studium Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. Reinbek.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (1996): 100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende. Hauptartikel und Replik. In: *Ethik und Sozialwissenschaften* 7, S. 509–520, 578–585.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Nyssen, Elke (1998): Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem – Eine Zwischenbilanz. In: *Jahrbuch der Schulentwicklung* 9. Hg. v. Hans-G. Rolff u. a. Weinheim, S. 163–199.
- Faure, Edgar u. a. (1973): *Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme*. Reinbek.
- Fausser, Katrin/Fischer, Arthur/Münchmeier, Richard (2006): *Jugendliche als Akteure im Verband*. Opladen, Farmington Hills.
- Faust, Gabriele (2006): Die neue Schuleingangsstufe und die Einschulung in den neuen Bundesländern – eine aktuelle Bestandsaufnahme. In: Hinz, Renate/Schumacher, Bianca (Hg.): *Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken*. Wiesbaden, S. 173–198.
- Federn, Paul (1919): *Zur Psychologie der Revolution. Die vaterlose Gesellschaft*. Leipzig.
- Fend, Helmut (1981): *Theorie der Schule*. München.
- Fend, Helmut (1982): *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz des Gesamtschulvergleichs*. Weinheim.
- Fend, Helmut (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die Deutsche Schule* 3, S. 275–293.
- Fend, Helmut (1987): «Gute Schulen – schlechte Schulen» – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Steffens, Ulrich/Bargel, Tino: *Erkundungen*

- zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule 1.) Wiesbaden, Konstanz, S. 55–79.
- Fend, Helmut (1994⁴): Die empirische Pädagogik. In: Gudjons, Herbert u. a.: Erziehungswissenschaftliche Theorien. Hamburg, S. 27–41.
- Fend, Helmut (1995): Von Systemmerkmalen des Schulsystems zur Qualität des Unterrichts und Lernens in Schulklassen. Mehrebenenanalytische Konzepte der Qualität des Bildungswesens. In: Trier, Uri Peter: Nationales Forschungsprogramm 33. Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Bern, Aarau, S. 182–195.
- Fend, Helmut (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim, München.
- Fend, Helmut (2006): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Aussonderung und Integration. Darmstadt.
- Fichte, Johann Gottlieb (1962): Ausgewählte Werke (1911, Nachdruck). Darmstadt.
- Fietze, Katharina (1996): Frauenbildung in der «Querelle des femmes». In: Kleinau/Opitz, Bd. 1, S. 237–251.
- Fingerle, Karlheinz/Kell, Adolf (1990): Berufsbildung als System? In: Harney, Klaus/Pätzold, Günter: Arbeit und Ausbildung. Wissenschaft und Politik. Frankfurt/M., S. 305–330.
- Fink-Eitel, Hinrich (2000²): Foucault zur Einführung. Hamburg.
- Fischer, Arthur u. a. (2000): Jugend 2000. Opladen.
- Fischer, Gerhard H. (1968): Psychologische Testtheorie. Bern.
- Fischer, Gerhard H. (1974): Einführung in die Theorie psychologischer Tests: Grundlagen und Anwendungen. Bern.
- Fischer, Wolfgang (1986): Transzendental-kritische Pädagogik. In: Gudjons, Herbert u. a.: Erziehungswissenschaftliche Theorien. Hamburg, S. 57–66.
- Fisher, Richard A. (1935): Design of Experiments. Edinburgh.
- Fiske, John (1909): The Meaning of Infancy (1895). Boston, New York.
- Flechsig, Karl-Heinz (1996): Kleines Handbuch didaktischer Modelle. Eichenzell.
- Flick, Uwe (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Flick, Uwe (2005³): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek.
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek.
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin.

- Foucault, Michel (o. J.): Eine Ästhetik der Existenz. In: Von der Freundschaft als Lebensweise. Michel Foucault im Gespräch. Berlin, S. 133–141.
- Frevert, Ute (Hg.) (1988): Bürgerinnen und Bürger. Göttingen.
- Friebertshäuser, Barbara (1997): Ethnographische Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser/Prenzel, S. 503–534.
- Friebertshäuser, Barbara (2001): Wege zur Ethnographie. Auswertungsstrategien für Feldforschungsdaten. In: Panagiotopoulou, Argyro/Rohlf, Carsten: Lernbiographien im sozialen Kontext. Siegen, S. 117–134.
- Friebertshäuser, Barbara (2003): Dichte Beschreibung. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael: Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen.
- Friebertshäuser, Barbara (2004): Statuspassage von der Schule ins Studium. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette: Handbuch Schulforschung. Wiesbaden, S. 585–601.
- Friebertshäuser, Barbara (2006): Verstehen als Herausforderung für reflexive empirische Forschung. In: Dies./Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 231–252.
- Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München.
- Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.) (2003): Studienausgabe des Handbuchs Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München.
- Friedeburg, Ludwig von (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/M.
- Friedeburg, Ludwig von (1996): Schulentwicklung zur Ungleichheit. In: Bolder, Axel u. a.: Jahrbuch Bildung und Arbeit. Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Opladen, S. 36–50.
- Friese, Marianne (1996): Bildungskonzepte der Arbeiterinnenbewegung. In: Kleinau/Opitz, Bd. 2, S. 230–247.
- Fröbel, Friederich (1965): Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn.
- Fromm, Martin (1987): Die Sicht der Schüler in der Pädagogik. Untersuchungen zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung. Weinheim.
- Frommann, Anne (1990): Was geschieht eigentlich in Beratungen? Beratung zwischen Kunst und Methode. In: Brunner Ewald J./Schönig, Wolfgang: Theorie und Praxis von Beratung. Freiburg, S. 28–40.
- Fuchs, Eckardt (Hg.) (2006): Bildung international. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen. Würzburg.
- Fuchs, Kirsten (2003): Wissen und Tun. Tätigkeitsprofile und berufsrelevante Kenntnisse. In: Krüger, Heinz-Hermann u. a.: Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim, S. 185–204.

- Fuchs, Marek (2007): Zur Nachhaltigkeit von Bildungsaufstiegen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (59/1), S. 30–58.
- Fuchs, Max (2002): Kulturelle Bildung in der Jugendhilfe. In: Münchmeier/Otto/Rabe-Kleberg, S. 107–118.
- Fujikane, Hiroko (2003): Approaches to Global Education in the United States, the United Kingdom and Japan. In: International Review of Education 49, S. 133–151.
- Furet, Francois/Ozouf, Jacques (1982): Reading and Writing. Literacy in France from Calvin to Jules Ferry. Cambridge.
- Gadamer, Hans-Georg (1990): Gesammelte Werke, Bd. 1: Hermeneutik: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik (1960). Tübingen.
- Gadamer, Hans-Georg (1995²): Hermeneutik – Ästhetik – praktische Philosophie: Hans-Georg Gadamer im Gespräch. Hg. v. Carsten Dutt. Heidelberg.
- Gage, Nathaniel L. (1988): Unterricht – Kunst oder Wissenschaft? (U&S Pädagogik). München.
- Gallin, Peter/Ruf, Urs (1999a): Ich mache das so! Wie machst du es? Das machen wir ab. Sprache und Mathematik 4.–5. Schuljahr. Zürich.
- Gallin, Peter/Ruf, Urs (1999b): Ich mache das so! Wie machst du es? Das machen wir ab. Sprache und Mathematik 5.–6. Schuljahr. Zürich.
- Garner, Betty (2006): Portfolios: Portraits guten Unterrichtens. Das Lehrerportfolio als Instrument professioneller Entwicklung. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix: Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze, S. 249–254.
- Garz, Detlef (2003): Die Methode der Objektiven Hermeneutik – Eine anwendungsbezogene Einführung. In: Friebertshäuser/Prengel, S. 535–543.
- Gautherin, Jacqueline (1993): Marc-Antoine Jullien («Jullien de Paris»). In: Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education (XXIII, 3/4), S. 757–773.
- Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M.
- Geertz, Clifford (1993): Die künstlichen Wilden. Der Anthropologe als Schriftsteller. Frankfurt/M.
- Geißler, Rainer/Pöttker, Horst (Hg.) (2005): Massenmedien und die Integration ethnischer Minderheiten in Deutschland. Problemaufriss, Forschungsstand, Bibliographie. Bielefeld.
- Gellner, Ernest (1995): Nationalismus und Moderne. Berlin.
- Gennep, Arnold van (1986): Übergangsriten (Les rites de passage, 1909). Frankfurt/M., New York.
- Gerecht, Marius (2006): Schulqualität und Schulevaluation. Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 16. Frankfurt/M.
- Gergen, Kenneth J. (2002): Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart.

- Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, S. 867–888.
- Geulen, Dieter (2002): Subjekt, Sozialisation, Selbstsozialisation. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22, S. 186–196.
- Giddens, Anthony (1996): Risiko, Vertrauen, Reflexivität. In: Beck/Lash/Ders., S. 316–337.
- Giesecke, Hermann (1971): Die Jugendarbeit. München.
- Giesecke, Hermann (1981): Vom Wandervogel zur Hitlerjugend. Weinheim, München.
- Giesecke, Hermann (1987): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim.
- Giesecke, Hermann (1995): Wozu ist die Schule da? In: Neue Sammlung (35/3), S. 93–104.
- Gillis, John R. (1980): Geschichte der Jugend. Weinheim, München.
- Glagow-Schicha, Lisa (2005): Grundlagen des Konzeptes von Gender Mainstreaming. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen/Landesinstitut für Schule Soest: Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße – Erfahrungen – Perspektiven. Soest, S. 17–21.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Chicago.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1974): Interaktion mit Sterbenden. Beobachtungen für Ärzte, Schwestern, Seelsorger und Angehörige (1965). Göttingen.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1984): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, Christel/Weingarten, Elmar: Qualitative Sozialforschung. Stuttgart, S. 91–118.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory (1967). Bern.
- Glasersfeld, Ernst von (1996; 1997): Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt/M.
- Glasersfeld, Ernst von (1999): Konstruktivismus und Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, S. 499–506.
- Goertz, Lutz (2007): Die E-Learning-Wirtschaft – Charakteristik einer bewegten Branche. http://www.mmb-institut.de/2004/pages/download/vortraege/MMB_Pres_CCEC-Workshop_2007_Goertz.pdf, Bochum.
- Goffman, Erving (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen (1961). Frankfurt/M.
- Goffman, Erving (1994): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt/M.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York.
- Gogolin, Ingrid (1997): Einführung in die Fallstudie «Großstadt-Grundschule». In: Dies./Neumann, Ursula (Hg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster, New York, S. 1–46.

- Gogolin, Ingrid (2003): Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, Georg: Schief-lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen, S. 33–50.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen, Farmington Hills.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula u. a. (1990): Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. In: Deutsch lernen (15/1), S. 70–88.
- Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Dif-ferenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunkts FABER. Op-laden.
- Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): Lernen – Ein pädagogischer Grundbegriff. Stutt-gart.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- Good, Philipp (1994): Permutation Tests: A Practical Guide to Resampling Methods for Testing Hypotheses. New York, NY.
- Goody, Jack (Hg.) (1981): Literalität in traditionellen Gesellschaften. Frankfurt/M.
- Götz, Margarete (1993): Offener Unterricht – Modelle von gestern für die Schule von heute? In: Hell, Peter: Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Donauwörth, S. 9–23.
- Graff, Harvey J. (1987): The Legacies of Literacy. Continuities and Contradictions in Western Culture and Society. Bloomington, Indianapolis.
- Grafton, Anthony/Jardine, Lisa (1986): From Humanism to the Humanities: Education and the Liberal Arts in Fifteenth-and Sixteenth-Century Europe. London.
- Greiner, Wolf-Dietrich (2007): Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildungspolitik. Frank-furt/M.
- Grell, Petra (2004): Forschen mit der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim: Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 161–171.
- Grell, Petra (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lern-widerständen in der Weiterbildung. Münster.
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2004): Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim, Basel.
- Grohnfeldt, Manfred (2007): Lexikon der Sprachtherapie. Stuttgart.
- Großmaß, Ruth (2003): Psychische Krisen und sozialer Raum. Eine Sozialphänomeno-logie psychosozialer Beratung. Tübingen.
- Großmaß, Ruth (2004): Psychotherapie und Beratung. In: Nestmann/Engel/Sickendiek, S. 89–102.

- Groth, Sibylle (2003): Bilder vom Fremden. Zur Konstruktion kultureller Stereotype im Film. Marburg.
- Grotlüschen, Anke (1999): Kontaminierte Lernverhältnisse im Bildungsurlaub. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3, S. 221–230.
- Gruber, Karl Heinz (2002): Die OECD – Anatomie eines pädagogischen «global player». In: Achtenhagen, Frank/Gogolin, Ingrid: Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften. Opladen, S. 65–76.
- Grundmann, Matthias (Hg.) (1999): Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Frankfurt/M.
- Grunert, Cathleen (2004): Diplom/Magister oder BA/MA? Zur Zukunft erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas: Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven. Wiesbaden, S. 261–275.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2004): Das Konzept lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen. In: Ders./Thiersch, Hans (Hg.): Praxis lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Weinheim, München.
- Gruschka, Andreas (1988): Negative Pädagogik. Wetzlar.
- Gruschka, Andreas (2002): Unvermeidbar und ohnmächtig – Thesen zum Bedeutungswechsel der Bildung. In: Pädagogische Korrespondenz 28, S. 6–31.
- Gudjons, Herbert (2007): Beruf: LehrerIn. Wandlungen – Widersprüche – Wunschbilder. In: Pädagogik (59/9), S. 6–10.
- Gudjons, Herbert/Teske, Rita/Winkel, Rainer (Hg.) (1995⁸): Didaktische Theorien. Hamburg.
- Gukenbiehl, Hermann L. (1995³): Institution und Organisation. In: Korte, Hermann/Schäfer, Bernhard: Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen, S. 95–110.
- Guski, Alexandra (2007): Metaphern in der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart. (Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd 53, hg. v. Jürgen Oelkers.) Bern u. a.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1999): Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivitäten im Zeitalter der Globalisierung. Opladen.
- Guttman, Louis (1950): The Basis of Scalogram Analysis. In: Stouffer Samuel A. u. a.: Measurement and prediction, Vol. 4. Princeton, NJ.
- Habermas, Jürgen (1968): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M.
- Habermas, Jürgen (1971): Theorie und Praxis. Frankfurt/M.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde. Frankfurt/M.
- Habermeyer, Wolfgang (1996): Schreiben über fremde Lebenswelten. Das postmoderne Ethos einer kommunikativ handelnden Ethnologie. Köln.

- Hack, Lothar (1977): Subjektivität im Alltagsleben. Frankfurt/M., New York.
- Häcker, Thomas (2007): Portfolio. Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Baltmannsweiler.
- Häder, Sonja (2004): Der Bildungsgang des Subjekts: Thema – Kontext, Quellen – Methode, Theorie. In: Dies. (Hg.): Der Bildungsgang des Subjekts. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 48.) Weinheim, Basel, S. 7–27.
- Haeberlin, Urs (2005): Grundlagen der Heilpädagogik. Bern, Stuttgart, Wien.
- Haeberlin, Urs (2007): Wissenschaftstheorie, heilpädagogische. In: Bundschuh/Heimlich/Krawitz, S. 298–301.
- Haeberlin, Urs/Jenny-Fuchs, Elisabeth/Moser Opitz, Elisabeth (1992): Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren. Bern, Stuttgart.
- Hafeneger, Benno (2005): Geschichte der offenen Kinder- und Jugendarbeit seit 1945. In: Deinet/Sturzenhecker, S. 510–518.
- Hafeneger, Benno (Hg.) (1997): Handbuch politische Jugendbildung. Bad Schwalbach.
- Hafeneger, Benno/Hankenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.) (2002): Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach/Ts.
- Hagemann-White, Carol (1998): Identität – Beruf – Geschlecht. In: Oechsle, Mechthild/Geissler, Birgit: Die ungleiche Gleichheit. Opladen, S. 27–41.
- Haid-Loh, Achim/Lindemann, Friedrich-Wilhelm (2004): Familienberatung. In: Nestmann/Engel/Sickendiek, Bd. 2, S. 989–1004.
- Hall, Stuart (1994): Der Westen und der Rest. In: Ders.: Ausgewählte Schriften 2: Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg, S. 137–179.
- Hamburger, Franz (2005): Der Kampf um Bildung und Erfolg. In: Ders./Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 7–22.
- Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (2005): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2: 18. Jahrhundert. München.
- Hankins, James (1994): Plato in the Italian Renaissance. Third Impression. (Columbia Studies in the Classical Tradition, ed. by W. V. Harris, Vol. XVII.) Leiden, New York, Köln.
- Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hg.) (1988): Diskurs Bildungstheorie, Bd. 1: Systematische Markierungen. Weinheim.
- Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hg.) (1989): Diskurs Bildungstheorie, Bd. 2: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim.
- Hartfiel, Günter (1972): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart.
- Hartmann, Eva-Maria (2001): UNESCO-Projektschulen, dem globalen Lernen verpflichtet, interkulturell, innovativ. In: Döbert, Hans/Ernst, Christian: Schulen mit besonderem Profil. Baltmannsweiler, S. 139–161.

- Hasse, Raimund/Krücken, Georg (1999): Neo-Institutionalismus. Bielefeld.
- Haug, Frigga (2003): Lernverhältnisse. Hamburg.
- Hayduk, Leslie A. (1987): Structural equation modeling with LISREL. Essentials and advances. Baltimore.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970): Werke in zwanzig Bänden. Frankfurt/M.
- Heimann, Paul (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule. Hannover, S. 407–427.
- Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (1965): Unterricht. Analyse und Planung. Hannover.
- Heimlich, Ulrich (2003): Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart.
- Heimlich, Ulrich (2007a): Setting, heilpädagogisches. In: Bundschuh/Ders./Krawitz, S. 241–242.
- Heimlich, Ulrich (2007b): Methodologie, heilpädagogische. In: Bundschuh/Ders./Krawitz, S. 193–197.
- Heimlich, Ulrich (Hg.) (1999): Sonderpädagogische Fördersysteme – Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart, Berlin, Köln.
- Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2005): Integrative Qualität im Dialog entwickeln. Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung. (Reihe: Integrative Förderung in Forschung und Praxis, hg. v. Ulrich Heimlich.) Münster.
- Heimlich, Ulrich/Jacobs, Sven (2007): Kooperation. In: Bundschuh/Heimlich/Krawitz, S. 167–170.
- Heimlich, Ulrich/Lotter, Monika/März, Martina (2005): Diagnose und Förderung im Förderschwerpunkt Lernen. Eine Handreichung für die Praxis. Donauwörth.
- Heinrichs, Hans-Jürgen (1993): Über Ethnopschoanalyse, Ethnopsychiatrie und Ethno-Hermeneutik. In: Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich/Justin Stagl: Grundfragen der Ethnologie². Berlin, S. 359–380.
- Heinz, Walter R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim, München.
- Heinz, Walter R. (2000): Sozialisation im Lebenslauf. In: Hoerning, Erika M.: Biographische Sozialisation. Stuttgart, S. 165–186.
- Heinzel, Friederike (2002): Kindheit und Grundschule. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grünert, Cathleen: Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 541–565.
- Heinzel, Friederike (2003): Zur Funktion von Fallstudien für didaktische Initiativen im Unterricht. In: Brinkmann, Erika/Kruse, Norbert/Osburg, Claudia: Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren. Freiburg i. Brsg., S. 19–35.
- Heinzel, Friederike (2006): Lernen am schulischen Fall – wenn Unterricht zum kommunizierbaren Geschehen wird. In: Cloos, Peter/Thole, Werner: Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden, S. 35–47.

- Heise, Maren (2002): Entgrenzung des Pädagogischen – empirische Annäherung an ein Konstrukt. In: Merkens, Hans/Rauschenbach, Thomas/Weishaupt, Horst: Datenreport Erziehungswissenschaft, Bd. 2: Ergänzende Analysen. Opladen, S. 113–123.
- Heitger, Marian (1989): Vom Selbstverständnis transzendentalphilosophischer Pädagogik. In: Röhrs, Hermann/Scheuerl, Hans: Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt/M. u. a., S. 161–172.
- Heitger, Marian (2004): Bildung als Selbstbestimmung, Paderborn u. a.
- Heller, Kurt A./Perleth, Christoph (2000): Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision-KFT 4–12+R: Manual. Göttingen.
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität – Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe/Ders., S. 521–569.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia: Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 64–102.
- Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann u. a. (2006): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden.
- Hempel, Marlies (Hg.) (1995): Verschieden und doch gleich. Schule und Geschlechterverhältnisse in Ost und West. Bad Heilbrunn.
- Hennig, Claudius/Knödler, Uwe (2007): Schulprobleme lösen. Ein Handbuch für die systemische Beratung. Weinheim.
- Herder, Johann Gottfried (1997): Journal meiner Reise im Jahr 1769. Pädagogische Schriften. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 9/II, hg. v. Rainer Wisbert unter Mitarbeit v. Klaus Pradel. Frankfurt/M.
- Hering, Sabine/Münchmeier, Richard (2000): Geschichte der Sozialen Arbeit. Weinheim, München.
- Hermanns, Harry (1995): Interview, narratives. In: Lenzen, Dieter: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2. Stuttgart, S. 421–426.
- Herriger, Norbert (2002): Empowerment in der sozialen Arbeit. Stuttgart.
- Herwartz-Emden, Leonie (2005²): Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim u. a.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek, S. 661–709.
- Herzog, Walter (2002): Zeitgemässe Erziehung: Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist.
- Heuert, Gerd (1996): Ungewöhnliche Didaktiken. Hamburg.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004): Werke, Bd. 1–4 (Studienausgabe, hg. v. Irmgard Heydorn.) Wetzlar.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004a): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: Ders., Bd. 3, S. 8–301.

- Heydorn, Heinz-Joachim (2004b): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In: Ders., Bd. 4, S. 56–145.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004c): Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht. In: Ders., Bd. 4, S. 254–273.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004d): Zum Widerspruch im Bildungsprozess. In: Ders., Bd. 4, S. 151–163.
- Hickman, Larry A./Neubert, Stefan/Reich, Kersten (Hg.) (2004): John Dewey – Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster.
- Hilgard, Ernst R./Bower, Gordon (1983⁵): Theorien des Lernens. Stuttgart.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, S. 354–361
- Hirschauer, Stefan (1989): Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. In: Zeitschrift für Soziologie 2, S. 100–118.
- Hirschauer, Stefan (1993): Dekonstruktion und Rekonstruktion. Plädoyer für die Erforschung des Bekannten. In: Feministische Studien (11/2), S. 55–67.
- Hirschauer, Stefan (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (46/4), S. 668–692.
- Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/M.
- Hofer, Roger (2007): Didaktische Analyse und Kernidee. Annäherungen zwischen bildungstheoretischer und dialogischer Didaktik in kritisch-konstruktiver Absicht. In: Koch-Priewe, Barbara/Stübiger, Frauke/Arnold, Karl-Heinz: Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki. Weinheim, Basel.
- Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie – Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32, S. 339–372.
- Höflich, Joachim R. (1997): Zwischen massenmedialer und technisch vermittelter interpersonalen Kommunikation – der Computer als Hybridmedium und was Menschen damit machen. In: Beck, Klaus/Vowe, Gerhard: Computernetze – ein Medium öffentlicher Kommunikation? Berlin, S. 85–104.
- Hohmann, Manfred (1989): Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa? In: Ders./Reich, Hans H. (Hg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster, New York, S. 1–32.
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf (2005): Bilder von Fremden: Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt/M.
- Holtappels, Hans Günter (2002): Schulprogramm als Schulentwicklungsinstrument? Einführung in die Beitragsgruppe Schulprogramme. In: Jahrbuch der Schulentwicklung 12. Hg. v. Hans-G. Rolff u. a. Weinheim, München, S. 199–208.

- Holtappels, Hans Günter/Müller, Sabine (2002): Inhalte und Struktur von Schulprogrammen. Inhaltsanalyse der Schulprogrammtexte Hamburger Schulen. In: Jahrbuch der Schulentwicklung 12. Hg. v. Hans-G. Rolff u.a. Weinheim, München, S. 209–231.
- Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas u.a. (Hg.) (2007): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der «Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen» (StEG). Weinheim.
- Holtappels, Heinz Günther (1995): Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In: Ders. (Hg.): Entwicklung von Schulkultur. Neuwied, Krefeld, Berlin, S. 6–36.
- Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M.
- Holzkamp, Klaus (1993; 1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.
- Holzkamp, Klaus (1996): Texte aus dem Nachlass. (Forum Kritische Psychologie.) Hamburg.
- Holz kamp-Osterkamp, Ute (1975): Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung. Frankfurt/M.
- Homer (1979): Ilias. Odyssee. Übers. v. J.H. Voss. Nachw. v. W.-H. Friedrich. Literaturhinweise v. F. Schönnagel. München.
- Honegger, Claudia/Heintz, Bettina (Hg.) (1981): Listen der Ohnmacht. Frankfurt/M.
- Honig, Michael (1976): Anmerkungen zum gegenwärtigen Beratungsboom. In: Neue Praxis (6/4), S. 342–353.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.
- Horkheimer, Max (1970): Traditionelle und kritische Theorie. Frankfurt/M.
- Horkheimer, Max (1985): Begriff der Bildung, in: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949–1973. Frankfurt/M., S. 409–419.
- Horkheimer, Max (1985): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt/M.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M.
- Hörmann, Georg/Körner, Wilhelm (2008): Einführung in die Erziehungsberatung. Stuttgart.
- Hornberg, Sabine (1999): Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Hornberg, Sabine (Hg.) (2000): Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa. Frankfurt/M.
- Hornbostel, Stefan (2005): Benchmarking der Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Gogolin, Ingrid u.a.: Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft Wiesbaden, S. 213–226.
- Hörner, Wolfgang (1993): Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich. Köln u.a.

- Hornstein, Walter (1966): Beratung – ein Erfordernis unserer heutigen Gesellschaft. In: *Jugendwohl* (9/10), S. 312–360.
- Hornstein, Walter (1990): Aufwachsen mit Widersprüchen. Jugendsituation und Schule heute. Stuttgart.
- Horster, Leonhard (2006): Changemanagement und Organisationsentwicklung. In: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-G.: *Professionswissens Schulleitung*. Weinheim, S. 229–294.
- Horton, William (2006): *E-Learning by Design*. Hoboken, NJ.
- Huf, Christina (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule. Bad Heilbrunn.
- Hüfner, Klaus/Meyer, John/Naumann, Jens (1987): Comparative Educational Policy Research: A World Society Perspective. In: Dierkes, Meinolf/Weiler, Hans/Antal, Ariane B.: *Comparative Policy Research*. Aldershot, S. 188–243.
- Hugger, Kai-Uwe (2001): *Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. München.
- Hugger, Kai-Uwe (2004): Was MedienpädagogInnen tun. (Vortragsmanuskript.) http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/hugger_medienpaedagoginnen/hugger_medienpaedagoginnen.pdf, Stuttgart.
- Humboldt, Wilhelm von (1980): *Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke in fünf Bänden*, Bd. 1. Stuttgart.
- Hundsatz, Andreas (2004): Erziehungs- und Familienberatung. In: Nestmann/Engel/Sickendiek, Bd. 2, S. 977–988.
- Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard: *Ethnographie der Pädagogik*. 2008.
- Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 3, S. 91–103.
- Hurrelmann, Klaus (2002a): Selbstsozialisation oder Selbstorganisation? In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (22/2), S. 155–166.
- Hurrelmann, Klaus (2002b): Kindheit in der Leistungsgesellschaft. In: *Deutsches Kinderhilfswerk: Kinderreport Deutschland*. München, S. 43–62.
- Hurrelmann, Klaus (2003): Der entstrukturierte Lebenslauf. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (23/2), S. 115–127.
- Hurrelmann, Klaus u. a. (Hg.) (1986): *Koedukation – Jungenschule auch für Mädchen?* Opladen.
- Hurrelmann, Klaus/Albert, Mathias (2006): *Jugend 2006*. Frankfurt/M.
- Hurrelmann, Klaus/Bründel, Heidrun (2003²): *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim.

- Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (2008): Zum Stand der Sozialisationsforschung. In: Dies. (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim, S. 14–31.
- Ingenkamp, Karlheinz (1971): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim.
- Ingenkamp, Karlheinz u.a. (Hg.) (1992): Empirische Pädagogik 1970–1990, 2 Bde. Weinheim.
- Ingenkamp, Karlheinz/Lissmann, Urban (2005³): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim.
- Jacobi-Dittrich, Juliane (1989): Geschichte der Mädchenbildung. In: Friedrich Jahresheft 7, S. 59–63.
- Jacobson, Stephen L./Berne, Robert (Eds.) (1993): Reforming Education. The Emerging Systemic Approach. Thousand Oaks, CA.
- Jäger, Siegfried/Halm, Dirk (Hg.) (2007): Mediale Barrieren. Rassismus als Integrationshindernis. Münster.
- Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul F./Zeisel, Hans (1975): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch (1933). Frankfurt/M.
- James, Robert (1746–1748): Dictionnaire universel de médecine, de chirurgie, d'anatomie, de chymie, de pharmacie, de botanique, d'histoire naturelle etc. Précédé d'un Discours historique sur l'origine & les progrès de la médecine. Paris.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (1994³; 2002⁵): Didaktische Modelle. Berlin.
- Jantzen, Wolfgang (2007²): Allgemeine Behindertenpädagogik (2 Bde, 1987 u. 1990). Berlin.
- Jonassen, David H./AECT (Eds.) (1996): Handbook of Research for Educational Communications and Technology. Melbourne.
- Jöreskog, Karl G./Sörbom, Dag (1996): LISREL 8. User's Reference Guide. Chicago.
- Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Hg. v. Deutsche Shell. Frankfurt/M.
- Jugend 2006: Eine pragmatische Generation unter Druck. Hg. v. Deutsche Shell. Frankfurt/M.
- Jullien (de Paris), Marc Antoine (1962): Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée (Paris 1817). Reprint: Bureau international de l'éducation, Genève, Publication No 243.
- Junghans, Carola/Feindt, Andreas (2007): Lernen, über den eigenen Unterricht zu reden. In: Friedrich Jahresheft 25, S. 5–7.
- Kade, Jochen (2006): Lebenslauf – Netzwerk – Selbstpädagogisierung. In: Ehrenspeck, Yvonne/Lenzen, Dieter: Beobachtungen des Erziehungssystems. Wiesbaden, S. 13–25.
- Kafka, Franz (1994): Brief an den Vater (1919). Frankfurt/M.
- Kammeier-Nebel, Andrea (1996): Frauenbildung im Kaufmannsmilieu spätmittelalterlicher Städte. In: Kleinau/Opitz, Bd. 1, S. 78–90.

- Kamski, Ilse/Schnetzer, Thomas (2007): Innovation durch Ganztagschulen. Strukturveränderungen und Innovationsprozesse. In: Pädagogik (59/1), S. 44–47.
- Kant, Immanuel (1964): Werke in zwölf Bänden. Frankfurt/M.
- Kant, Immanuel (1966): Kritik der reinen Vernunft (1781). Darmstadt.
- Kant, Immanuel (1974): Kritik der praktischen Vernunft (1788). Frankfurt/M.
- Kant, Immanuel (1978): Über Pädagogik (1803). In: Ders.: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Bd. 12. Hg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt/M., S. 695–767.
- Karpf, Ernst/Kiesel, Doron/Visarius, Karsten (Hg.) (1995): «Getürkte Bilder». Zur Inszenierung von Fremden im Film. Marburg.
- Kaschuba, Gerrit (2001): Frauenbildung und Genderansätze in der Erwachsenenbildung – Feministische Perspektiven? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Mit der Genderperspektive Weiterbildung gestalten. Soest, S. 111–124.
- Käthner, Martina/Kleinau, Elke (1996): Höhere Töchterschulen um 1800. In: Kleinau/Opitz, Bd. 1, S. 393–408.
- Keim, Wolfgang (1995): Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Darmstadt.
- Kellaghan, Thomas/Stufflebeam, Daniel L. (Eds.) (2003): International Handbook of Educational Evaluation. Part 1: Perspectives, Part 2: Practice. Dordrecht.
- Kelle, Helga (1997): Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser/Prengel, S. 192–208.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- Keller, Stefan/Ruf, Urs (2005): Was leisten Kompetenzmodelle? In: Die Deutsche Schule (97/4), S. 455–469.
- Kempowski, Walter (2005): Das Echolot. Abgesang '45. München.
- Kerbs, Diethart/Reulecke, Jürgen (Hg.) (1998): Handbuch der deutschen Reformbewegungen. Wuppertal.
- Kerres, Michael (2001²): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München.
- Kerres, Michael (2006): Potenziale von Web 2.0 nutzen. In: Hohenstein, Andreas/Wilbers, Karl: Handbuch E-Learning. München.
- Kerres, Michael (2007): Zum Selbstverständnis der Mediendidaktik – eine Gestaltungsdisziplin innerhalb der Medienpädagogik? In: Sesink, Werner/Moser, Heinz/Kerres, Michael (Hg.): Medienpädagogik. Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. (Jahrbuch Medienpädagogik 6.) Wiesbaden, S. 161–178.
- Kerres, Michael/Witt, Claudia de/Schweer, Martin (2003): Die Rolle von MedienpädagogInnen bei der Gestaltung der Medien- und Wissensgesellschaft. In: Neuß, Norbert (Hg.): Beruf Medienpädagoge. München, S. 87–95.
- Keupp, Heiner (1989): Auf der Suche nach der verlorenen Identität. In: Ders./Bilden, Helga (Hg.): Verunsicherungen. Göttingen, S. 887–922.

- Keupp, Heiner (2006): Beratungsziel: Fitness für den Markt oder Selbstsorge in der Zivilgesellschaft? In: Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis (38/4), S. 865–879.
- Keupp, Heiner (2007): Wege aus einer erschöpften Gesellschaft – eine Empowermentperspektive. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis (39/3). 2007, S. 525–540.
- Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür, Wolfgang u. a. (2006): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek.
- Key, Ellen (2000): Das Jahrhundert des Kindes (1902). Weinheim.
- KGSt – Kommunale Gemeinschaftsstelle (Hg.) (1996): Neue Steuerung im Schulbereich. Bericht Nr. 9. Köln.
- Kiesel, Doron/Scherr, Albert/Thole, Werner (Hg.) (1998): Standortbestimmung Jugendarbeit. Bad Schwalbach.
- Kim, Daniel H. (1993): The Link between Individual and Organizational learning. In: MIT Sloan Management Review (35/1), S. 37–50.
- King, Garry/Keohane, Robert O./Verba, Sidney (1994): Designing Social Inquiry: Scientific Inference in Qualitative Research. Princeton.
- Kiper, Hanna/Mischke, Wolfgang (2004): Einführung in die allgemeine Didaktik. Weinheim.
- Kirchhöfer, Dieter (2006²): DDR. Pädagogik und Bildungspolitik. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen: Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 95–101.
- Kißler, Leo/Bogumil, Jörg/Greifenstein, Ralf u. a. (2000³): Moderne Zeiten im Rathaus? Reform der Kommunalverwaltung auf dem Prüfstand der Praxis. Berlin.
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. Die Deutsche Schule 50, S. 450–471.
- Klafki, Wolfgang (1971): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Rittelmeyer/Parmentier (2001), S. 125–148.
- Klafki, Wolfgang (1974): Handlungsforschung. In: Wulf, Christoph: Wörterbuch der Erziehung. München, S. 267–272.
- Klafki, Wolfgang (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- Klafki, Wolfgang (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel.
- Klafki, Wolfgang (1982): Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis «Kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft». In: König, Eckhard/Zedler, Peter: Erziehungswissenschaftliche Forschung. Paderborn, München, S. 15–32.
- Klafki, Wolfgang (1985; 1991; 1996⁵): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel.
- Klafki, Wolfgang (1989): Kann Erziehungswissenschaft zur Begründung pädagogischer Zielsetzungen beitragen? In: Röhrs, Hermann/Scheuerl, Hans: Richtungsstreit

- in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt/M. u. a., S. 147–159.
- Klafki, Wolfgang/Brockmann, Johanna (2002): Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim.
- Kleifgen, Beate/Züchner, Ivo (2003): Das Ende der Bescheidenheit? Zur aktuellen Arbeitsmarktsituation der Diplom-PädagogInnen. In: Krüger, Heinz-Hermann u. a. (Hg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim, München, S. 71–89.
- Klein, Alexandra (2004): Von «Digital Divide» zu «Voice Divide». Beratungsqualität im Internet. In: Otto, Hans-Uwe/Kutscher, Nadja: Informelle Bildung Online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim.
- Kleinau, Elke (1996): Gleichheit oder Differenz? Theorien zur höheren Mädchenbildung. In: Dies./Opitz, Bd. 2, S. 113–128.
- Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (1996): Einleitung. In: Dies. (Hg.), Bd. 1, S. 15–20.
- Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt/M.
- Kleining, Gerhard (1995): Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung, Bd. 1: Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Weinheim.
- Klemm, Klaus/Rolff, Hans-G./Tillmann, Klaus-Jürgen (1985): Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek.
- Klewitz, Marion/Leschinsky, Achim (1984): Institutionalisierung des Volksschulwesens. In: Baethge/Neumann, S. 72–97.
- Klicpera, Christian/Gasteiger-Klicpera, Barbara (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim.
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner u. a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hg. v. BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung: Reihe Bildungsreform, Bd. 1. Berlin, Bonn.
- Klieme, Eckhard/Baumert, Jürgen/Schwippert, Knut (2000): Schulbezogene Evaluation und Schulleistungsvergleiche. Eine Studie im Anschluss an TIMSS. In: Jahrbuch für Schulentwicklung 11. Hg. v. Hans-G. Rolff u. a. Weinheim, München, S. 387–419.
- KMK – Kultusministerkonferenz (1973): Zur Stellung des Schülers in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. Mai.)
- KMK (1999): Bestandsaufnahme zu Verfahren der Qualitätssicherung und Evaluation im allgemein bildenden Schulwesen. Bonn.
- KMK (2000): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz. Bonn.
- KMK (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung (Empfehlung vom 1. Februar).
- KMK (2004a): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss.

- KMK (2004b): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Dezember.)
- KMK (2005a): Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- KMK (2005b): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. (Beschluss vom 16. Dezember 2004.) Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München, Neuwied.
- KMK (2007a): Das Bildungswesen in der BRD. Bonn.
- KMK (2007b): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2002 bis 2005. Bonn.
- Knabe, Ferdinande (2000): Sprachliche Minderheiten und nationale Schule in Preußen zwischen 1871 und 1933. Eine bildungspolitische Analyse. Münster, New York.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2005): «Intersectionality» – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von «Race, Class, Gender» In: Feministische Studien (23/1), S. 68–81.
- Koch, Reinhard (1977): Diplompädagogen im Beruf. Eine empirische Untersuchung von Ausbildung und Arbeitsplätzen der ersten Generation von Diplompädagogen. In: Neue Praxis Sonderheft, S. 9–51.
- Koch-Priewe, Barbara (1995): Vorerfahrungen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. Skizze eines Dilemmas am Beispiel des Sachunterrichts. In: Die Deutsche Schule (87/1), S. 92–102.
- Koch-Priewe, Barbara (Hg.) (2002): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule. Weinheim.
- Koebner, Thomas (Hg.) (1985): «Mit uns zieht die neue Zeit». Der Mythos Jugend. Frankfurt/M.
- Kohl, Karl-Heinz (1993): Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung. München.
- Kohler, Britta (2004): Zur Rezeption externer Evaluation durch Lehrkräfte, Eltern sowie Beamte der Schulaufsicht. In: Empirische Pädagogik (18/1), S. 18–39.
- Kolbe, Fritz-Ulrich (2006): Institutionalisierung ganztägiger Schulangebote – eine Entgrenzung von Schule? In: Otto/Oelkers, S. 161–177.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München.
- Koller, Hans-Christoph (2006): Das Mögliche identifizieren? In: Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld.
- Köller, Olaf/Trautwein, Ulrich (2003): Schulqualität und Schülerleistung. Evaluationsstudie über innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen. Weinheim, München.
- Koneffke, Gernot (1994): Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft. Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. Wetzlar.

- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Koppetsch, Cornelia/Burkart, Günter (1999): Die Illusion der Emanzipation. Konstanz.
- Kornmann, Reimer (2003): Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in «Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen». In: Auernheimer, Georg: Schief lagen im Bildungssystem. Opladen, S. 81–95.
- Kösel, Edmund (1995): Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau.
- Krafeld, Franz-J. (1984): Geschichte der Jugendarbeit. Weinheim, Basel.
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld.
- Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Weinheim.
- Krappmann, Lothar (2002): Warnung vor dem Begriff der Selbstsozialisation. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (22/2), S. 178–185.
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim, München.
- Kraul, Margret/Wirrer, Rita (1993): Die Einführung der Koedukation: pädagogische oder pragmatische Begründung? In: Die Deutsche Schule (85/1), S. 84–97.
- Krause, Christina/Fittkau, Bernd/Fuhr, Reinhard u. a. (Hg.) (2003): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendungen. Stuttgart.
- Kristen, Cornelia (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (54/3), S. 534–552.
- Kristen, Cornelia (2004): Migranten im deutschen Schulsystem. Zu den Ursachen ethnischer Unterschiede. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (52/1), S. 11–22.
- Kritzenberger, Huberta (2007): Medienberufe. Der erfolgreiche Weg zum Ziel. Berlin u. a.
- Kromrey, Helmut (1995): Evaluation. Empirische Konzepte zur Bewertung von Handlungsprogrammen und die Schwierigkeiten ihrer Realisierung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (15/4), S. 313–336.
- Kromrey, Helmut (2000): Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: Stockmann, Reinhard: Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen, S. 233–258.
- Kron, Friedrich W. (1996³): Grundwissen Pädagogik. München, Basel.
- Kron, Friedrich W. (2004⁴): Grundwissen Didaktik. München.
- Krüger, Heinz-Hermann (2006⁴): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (2003): Diplom-Pädagoginnen in

- Deutschland. Eine einleitende Skizze. In: Krüger, Heinz-Hermann u. a. (Hg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim, München, S. 9–22.
- Krüger-Potratz, Marianne/Jasper, Dirk/Knabe Ferdinande: «Fremdsprachige Volksteile» und deutsche Schule. Schulpolitik für Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik – ein Quellen- und Arbeitsbuch. (Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 2.) Münster, New York 1998.
- Krüger-Potratz, Marianne/Lutz, Helma (2004): Gender in der Interkulturellen Pädagogik. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore: Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 436–448.
- Kubinger, Klaus D./Jäger, Reinhold S. (Hg.) (2003): Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik. Weinheim.
- Kuhlen, Rainer (2004): Informationsethik. Umgang mit Wissen in elektronischen Räumen. Konstanz.
- Kuhlenkamp, Detlef (2006): Finanzielle Ressourcen zur Teilnahme an Weiterbildung. In: Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine/Forneck, Hermann: Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Hohengehren, S. 5–35.
- Kuhlenkamp, Detlef/Schütze, Hans Georg (Hg.) (1982): Kosten und Finanzierung der beruflichen und nichtberuflichen Weiterbildung. Frankfurt/M.
- Kunter, Mareike/Dubberke, Thamar/Baumert, Jürgen u. a. (2006): Mathematikunterricht in den PISA-Klassen 2004: Rahmenbedingungen, Formen und Lehr-Lernprozesse. In: Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres. Münster. S. 161–194.
- Kutscha, Günter (1993): Modernisierung der Berufsbildung im Spannungsfeld von Systemdifferenzierung und Koordination. In: Buttler, Friedrich/Czychołł, Reinhard/Pütz, Helmut: Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung. Nürnberg, S. 40–56.
- Kutscha, Günter (2004): Berufsvorbereitung und Förderung benachteiligter Jugendlicher. In: BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung/Baethge, Martin/Buss, Klaus-Peter/Lanfer, Carmen: Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht, Bd. 8. Bonn, Berlin, S. 165–196.
- Kutscha, Günter (2006): Bildung, Arbeit und Beruf, Teil 6: Berufsbildungspolitik. (Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Kurs-Nr. 04330/04331.) FernUniversität Hagen.
- Kuwan, Helmut/Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter u. a. (2006): Integrierter Gesamtbericht zur Situation der Weiterbildung in Deutschland. In: BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn.
- Lakoff, Mark/Johnson, Georg (2007): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg.
- Lamnek, Siegfried (1988, 1989): Qualitative Sozialforschung, 2 Bde. München, Weinheim.

- Langeheine, Rolf/Rost, Jürgen (1996): Latent-Class-Analyse. In: Erdfelder, Edgar/Mausfeld, Rainer/Meiser, Thorsten u.a.: Handbuch quantitative Methoden. Weinheim, S. 315–332.
- Langer, Antje (2007): Disziplinieren und Entspannen. Diskursanalytisch orientierte Ethnographie zum Einsatz des Körpers in der Schule. Bielefeld.
- Langer, Antje (2008): Klandestine Welten. Mit Goffman auf dem Drogenstrich. Königstein/Ts.
- Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (1989): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V: 1918–1945. München.
- Lauglo, Jon (1996): Forms of Decentralization and Their Implications for Education. In: Boyd, William/Chapman, Judith/Lander, Rolf u.a.: The Reconstruction of Education. London, S. 18–46.
- Lauth, Gerhard, W./Grünke, Matthias/Brunstein, Joachim C. (Hg.) (2004): Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training, Therapie in der Praxis. Göttingen u.a.
- Lave, Jean (1988): Cognition in Practice. Cambridge.
- Lave, Jean (1997): On Learning, In: Forum Kritische Psychologie 38, S. 120–135.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated Learning. Cambridge.
- Lazarsfeld, Paul F. (1950): The Logical and Mathematical Foundation of Latent Structure Analysis. In: Stouffer, Samuel A. u.a.: Studies in Social Psychology in World War II, Vol. IV. Princeton, NJ, S. 362–412.
- Lazarsfeld, Paul F./Henry, Neil W. (1968): Latent Structure Analysis. Boston, MA.
- Lehmann, Rainer H. (1990): Aufsatzbeurteilung – Forschungsstand und empirische Daten. In: Ingenkamp, Karlheinz/Jäger, Rainer S.: Tests und Trends. 8. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim, S. 64–94.
- Lempert, Wolfgang (1984): Berufsbildung – Berufliches Schulwesen. In: Wulf, Christoph: Wörterbuch der Erziehung. München, S. 54–59.
- Lempert, Wolfgang (1999): Berufliche Sozialisation. Oder: Was Berufe aus Menschen machen. Hohengehren.
- Lenhart, Volker (2003): Pädagogik der Menschenrechte. Opladen.
- Lenk, Hans (1993): Kulturinterpretation nach Clifford Geertz. In: Ders.: Philosophie und Interpretation. Frankfurt/M., S. 179–183.
- Lenz, Ilse (2006): Wie können wir Ethnizität und Geschlecht zusammendenken? Der Kampf der Kulturen und Geschlechter: Zum Kopftuch vor den Augen. In: Sozialmagazin (31/1), S. 17–23.
- Lenzen, Dieter (1973): Didaktik und Kommunikation. Frankfurt/M.
- Lenzen, Dieter (1987): Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik (33/1), S. 43–60.
- Lenzen, Dieter (1996): Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel.

- Lenzen, Dieter (1997a): Lebenslauf oder Humanontogenese? In: Ders./Luhmann, Niklas (Hg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt/M., S. 228–247.
- Lenzen, Dieter (1997b): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: *Zeitschrift für Pädagogik* (43/6), S. 949–968.
- Lenzen, Dieter (1999): *Orientierung Erziehungswissenschaft*. Reinbek.
- Leonhardt, Annette/Wember, Franz B. (Hg.) (2003): *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung, Erziehung, Behinderung. Ein Handbuch*. Weinheim, Basel.
- Leontjew, Aleksej N. (1977): *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Stuttgart.
- Leporinin, Dorotheen Christianen (1975): *Gründliche Untersuchung der Ursachen, die das Weibliche Geschlecht vom Studiren abhalten* (1742). Hildesheim.
- Leschinsky, Achim (2003): Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In: Cortina, Kai S. u. a.: *Das Bildungswesen in der BRD*. Reinbek, S. 148–213.
- Leschinsky, Achim/Gruner, Petra/Kluchert, Gerhard (Hg.) (1999): *Die Schule als moralische Anstalt*. Weinheim.
- Leschinsky, Achim/Roeder, Peter M. (1983): *Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung*. Frankfurt/M.
- Leu, Hans Rudolf (1997): Die neue Aktualität der Sozialisationsforschung. In: *Diskurs* 7, S. 4–7.
- Levin, Henry (1982): Die Finanzierung periodischer Weiterbildung durch Bildungsgutscheine. In: *Kuhlenkamp/Schütze*, S. 83–100.
- Lichtenstein, Ernst (1966): *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel*. Heidelberg.
- Liebau, Eckart (1987): *Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung*. Weinheim.
- Liebau, Eckart (Hg.) (1997): *Das Generationenverhältnis*. Weinheim.
- Liebertz-Grün, Ursula (1996): Rollenbilder und weibliche Sozialisation im Adel. In: *Kleinau/Opitz*, Bd. 1, S. 42–62.
- Lienert, Gustav A./Raatz, Ulrich (1998): *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim.
- Liermann, Hildegard (2004): *Schulpsychologische Beratung*. In: *Nestmann/Engel/Sickendiek*, Bd. 2, S. 865–875.
- Liessman, Konrad Paul (2006): *Theorie der Unbildung*. Wien.
- Lindner, Werner/Thole, Werner/Weber, Jochen (Hg.) (2003): *Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt*. Wiesbaden.
- Lippitz, Winfried/Meyer-Drawe, Käthe (Hg.) (1982): *Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens*. Frankfurt/M.
- Lisop, Ingrid (1976): *Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Wissenschaft und Praxis*. In: *Dies./Markert, Werner/Seubert, Rolf* (Hg.): *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine problemorientierte Einführung*. Kronberg/Ts., S. 3–64.
- Litt, Theodor (1963): *Naturwissenschaft und Menschenbildung*. Heidelberg.

- Locke, John (1975): *An Essay Concerning Human Understanding* (1690). Ed. with an Introduction, Critical Apparatus and Glossary by P.H. Nidditch. Oxford.
- Locke, John (1989): *Some Thoughts Concerning Education* (1693). Ed. with Introduction, Notes and Critical Apparatus by J. W. and J.S. Yolton. Oxford.
- Lohre, Wilfried/Kober, Ulrich/Madelung, Petra u. a. (Hg.) (2006): *Entwicklung ist messbar. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt «Selbstständige Schule»*. Troisdorf.
- Lohrenscheit, Claudia (2004): *Das Recht auf Menschenrechtsbildung*. Frankfurt/M. u. a.
- Lompscher, Joachim (2004): *Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht*. Berlin.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Opladen.
- Lorenz, Siegfried/Schröder, W. (1980): *Lernen*. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 5 (v. 12, 1971–2005). Basel, Stuttgart, S. 242–246.
- Lüders, Christian (1995): *Von der teilnehmenden Beobachtung zur ethnographischen Beschreibung*. In: König, Eckard/Zedler, Peter: *Bilanz qualitativer Forschung. Ein Handbuch*, Bd. 2: Methoden. Weinheim, S. 311–342.
- Lüders, Christian (1999): *Pädagogische Ethnographie und Biographieforschung*. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried: *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen, S. 135–146.
- Lüders, Christian (2000): *Beobachten im Feld und Ethnographie*. In: Flick/Kardoff/Steinke, S. 384–401.
- Lüders, Christian/Kade, Jochen/Hornstein, Walter (2006): *Entgrenzung des Pädagogischen*. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner: *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 223–232.
- Lüders, Jenny (2007): *Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld.
- Ludlow, Larry H./Haley, Stephen M. (1995): *Rasch Model Logits: Interpretation, Use and Transformation*. In: *Educational and Psychological Measurement* (55/6), S. 967–975.
- Ludwig, Joachim (1999): *Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen*. *Zeitschrift für Pädagogik* (45/5), S. 667–681.
- Ludwig, Joachim (2000): *Lernende verstehen*. Bielefeld.
- Lueger, Manfred (2000): *Grundlagen qualitativer Feldforschung. Methodologie, Organisation, Materialanalyse*. Wien.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Soziologie*. Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Hg. v. Dieter Lenzen. Frankfurt/M.

- Luhmann, Niklas (2004): Schriften zur Pädagogik. Hg. u. m. einem Vorwort vers. v. Dieter Lenzen. Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und der Pädagogik. In: Dies (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt/M., S. 11–40.
- Lukesch, Helmut (1998³): Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik. Regensburg.
- Lundgreen, Peter (1984): Institutionalisierung des höheren Schulwesens. In: Baethge/Nevermann, S. 98–113.
- Lundgreen, Peter (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Apel, Hans Jürgen u. a.: Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn, S. 19–34.
- Lundgreen, Peter (Hg.) (2006): Bildungsbeteiligung: Wachstumsmuster und Chancenstrukturen 1800–2000. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 7.) Opladen.
- Lundt, Bea (1996): Zur Entstehung der Universität als Männerwelt. In: Kleinau/Opitz, Bd. 1, S. 103–118.
- Luther, Henning (1985): Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen. In: Theologia Practica, S. 317–338.
- Lutz, Helma (2000): Biographisches Kapital als Ressource der Bewältigung von Migrationsprozessen. In: Gogolin/Nauck, S. 179–212.
- Lutz, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Dies./Wenning, Norbert (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 215–230.
- Liotard, Jean-François (1989³): Der Widerstreit. München.
- Liotard, Jean-François (1993): Das postmoderne Wissen. Wien.
- Mäding, Heinrich (1984): Finanzierung des Bildungswesens. In: Baethge/Nevermann, S. 259–279.
- Malinowski, Bronislaw (1979): Argonauten des westlichen Pazifik: Ein Bericht über Unternehmungen und Abenteuer der Eingeborenen in den Inselwelten von Melanesisch-Neuguinea (1921). Frankfurt/M.
- Mandl, Heinz/Gruber, Hans/Renkl, Alexander (2002³): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul: Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. Weinheim.
- Mannheim, Karl (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahresshefte für Soziologie 7, S. 157–185, 309–330. Wieder in: Ders. (1964): Wissenssoziologie. Berlin, Neuwied, S. 509–565.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim.

- Marrou, Henri-Irénée (1982²): *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Tome I: Le monde grec. Tome II: Le monde romain. Paris.
- Martens, Ekkehard (1970): *Amerikanische Pragmatisten*. Darmstadt.
- Martens, Ekkehard (Hg.) (1975): *Pragmatismus*. Ausgewählte Texte von Ch. S. Peirce, W. James, F. C. S. Schiller, J. Dewey. Stuttgart.
- Mattern, Cornelia (1997): Der Bildungsgutschein. In: Böttcher/Weishaupt/Weiß: *Wege zu einer neuen Bildungsökonomie*. Weinheim, S. 105–129.
- Maturana, Humberto/Varela, Francisco (1987): *Der Baum der Erkenntnis*. München.
- Maurer, Michael (2005): Alltagsleben. In: Hammerstein/Herrmann, S. 33–68.
- Mauss, Marcel (1989): *Soziologie und Anthropologie*, Bd. 2: Gabentausch (1925), Soziologie und Psychologie, Todesvorstellungen, Körpertechniken, Begriff der Person. (Originalausgabe Paris 1950.) Frankfurt/M.
- Mayer, Christine (1996): Die Anfänge einer institutionalisierten Mädchenerziehung an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. In: Kleinau/Opitz, Bd. 1, S. 373–392.
- Mayntz, Renate (1963): *Soziologie der Organisation*. Hamburg.
- Mayring, Philipp (1997⁶; 2003): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim, Basel.
- Mazur, James E. (2004³): *Lernen und Gedächtnis*. München.
- McIntosh, Christopher (Hg.) (2002): Reflecting Seven Decades in the Life of the Journal, Special Retrospective Issue, *International Review of Education* (48/1, 2).
- McLeod, John (1997): *Narrative and Psychotherapie*. London.
- McLeod, John (2004): *Counselling – eine Einführung in Beratung*. Tübingen.
- McLeod, John (2005): *Counselling and Psychotherapy as Cultural Work*. In: Hoshmand, Lisa T. (Ed.): *Culture, Psychotherapy, and Counselling: Critical and integrative perspectives*. London, S. 47–64.
- McNeely, Connie L. (1995): Prescribing National Education Policies: The Role of International Organizations. In: *Comparative Education Review* (39/4), S. 483–507.
- Mead, George Herbert (1934): *Mind, Self and Society*. Chicago, Ill.
- Mead, Margaret (1970): *Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften*. München.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeiten*. Münster u. a.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim.
- Menze, Clemens (1965): *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*. Ratingen.
- Mercier, Roger (1960): *La réhabilitation de la nature humain*. Villemonble.
- Mercier, Roger (1961): *L'enfant dans la société du XVIIIe siècle*. Dakar.
- Merkens, Hans (2006): *Pädagogische Institutionen*. Wiesbaden.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin.
- Merten, Roland (1997): *Autonomie der Sozialen Arbeit*. Weinheim, München.
- Messerschmidt, Astrid (2007): *Von der Kritik der Befreiungen zur Befreiung von Kri-*

- tik? Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault. In: Pädagogische Korrespondenz 36, S. 44–59.
- Meueler, Erhard (1993): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Meyer, Hilbert/Feindt, Andreas/Fichten, Wolfgang (2007): Was wissen wir über erfolgreiche Unterrichtsentwicklung? In: Friedrich Jahresheft 25, S. 66–70.
- Meyer, John W. u. a. (1977): The World Educational Revolution, 1950–1970. In: *Sociology of Education* 50, S. 242–258.
- Meyer, John W. u. a. (1992): World Expansion of Mass Education, 1870–1980. In: *Sociology of Education* 65, S. 128–149.
- Meyer-Drawe, Käthe (1982): Lernen als Umlernen. In: Lippitz/Dies., S. 19–43.
- Meyer-Drawe, Käthe (2000²): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München.
- Meyer-Drawe, Käthe (2003): Lernen als Erfahrung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (6/4), S. 505–514.
- Mielke, Rosemarie (2001): Psychologie des Lernens. Stuttgart.
- Miller, Rupert G. (1996): Grundlagen der angewandten Statistik (übers. v. R. Schlittgen). München.
- Minks, Karl-Heinz/Briedis, Kolja (2005): Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil II: Der Verbleib nach dem Bachelorstudium. (Studie des Hochschul-Informations-Systems.) Hannover.
- Mislevy, Robert J./Beaton, Albert E./Kaplan, Bruce u. a. (1992): Estimation Population Characteristics from Sparse Matrix of Item Responses. In: *Journal of Educational Measurement* (29/2), S. 133–161.
- Mislevy, Robert J./Johnson, E. G./Musaki, E. (1992): Scaling Procedures in NAEP. In: *Journal of Educational Statistics* (17/2), S. 131–154.
- Mitscherlich, Alexander (1965): Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie. München.
- Mitter, Wolfgang (1996): Vergleichende Analyse und Internationale Erziehung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Lenhart, Volker/Hörner, Horst: *Aspekte internationaler Erziehungswissenschaft*, Weinheim, S. 3–11.
- Mitterauer, Michael (1986): Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt/M.
- Mitternacht, Johannis Sebastiani (1666): M. Johannis Sebastiani Mitternahts. Der Reuss-Plausischen land-Schule zu Gera Rectoris Paedis. Das ist: Unvorgreifliches und wolgemeintes Bedencken. Von der Erziehung und Unterweisung der Kinder. Auff die Privat-Information, die bey den Eltern im Hause geschicht eingerichtet. Jetzo aufs neue aussgefertiget und mit etlichen absonderlichen Gutachten das informations-Werck betreffende vermehret. Leipzig.

- Möckel, Andreas (1988): Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart.
- Mogge, Winfried (Hg.) (1991²): Bilder aus dem Wandervogel-Leben. Die bürgerliche Jugendbewegung in Fotos von Julius Groß. 1913–1933. Köln.
- Mohn, Reinhard (1998): Einleitung. In: Bertelsmann Stiftung: Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich. Carl Bertelsmann-Preis 1996. Gütersloh, S. 11–14.
- Mollenhauer, Klaus (1965): Das pädagogische Phänomen Beratung. In: Ders./Müller, C. Wolfgang (Hg.): «Führung» und «Beratung» in pädagogischer Sicht. Heidelberg, S. 25–50.
- Mollenhauer, Klaus (1968): Erziehung und Emanzipation. München.
- Mollenhauer, Klaus (1972): Theorien zum Erziehungsprozess. München.
- Möller, Christine (1969): Technik der Lehrplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung. Weinheim.
- Monroe, Paul (Ed.) (1911–1914): A Cyclopedia of Education, Vol. 1–5. New York, NY.
- Moritz, Karl Philipp (1972): Anton Reiser. Ein psychologischer Roman (1785). Stuttgart.
- Mortimore, Peter u. a. (1988): School Matters. London.
- Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich (1998): Der Lebensraum des Großstadtkindes (1935). (Neuausgabe mit biographischem Kalender und Bibliographie Martha Muchow. Hg. u. eingeleitet v. Jürgen Zinnecker.) Weinheim, München.
- Müller, Burkhard (2006): Jugendarbeit im Spannungsfeld von Bildung und Erziehung. In: Becker, Peter u. a.: Bildung in der Jugendhilfe. Marburg, S. 35–49.
- Müller, Klaus/Tremml, Alfred K. (Hg.) (1996²): Ethnopedagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Berlin.
- Münchmeier, Richard (1971): Zugänge zur Geschichte der Sozialarbeit. München.
- Münchmeier, Richard/Otto, Hans-Uwe/Rabe-Kleberg, Ursula (Hg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Opladen.
- Mutzeck, Wolfgang (1998): Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. Weinheim.
- Mutzeck, Wolfgang (2002⁴): Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. Weinheim, Basel.
- Nadig, Maya (1986): Die verborgene Kultur der Frau. Ethnopschoanalytische Gespräche mit Bäuerinnen in Mexiko. Frankfurt/M.
- Nadig, Maya/Erdheim, Mario (1984): «Die Zerstörung der wissenschaftlichen Erfahrung durch das akademische Milieu – Ethnopschoanalytische Überlegungen zur Aggressivität in der Wissenschaft.» In: Psychosozial (7/23), S. 11–27.
- Nagel, Bernhard (2004): Das Rechtssystem in der Weiterbildung. In: Krug, Peter/Nuissl, Ekkehard: Praxishandbuch Weiterbildungs-Recht. Fachwissen und Rechtsquellen für das Management von Bildungseinrichtungen. Loseblatt-Sammlung. Neuwied, S. 1–81.
- Nave-Herz, Rosemarie (2002): Familie heute. Darmstadt.

- Nestmann, Frank (1988): Beratung. In: Hörmann, Georg/Ders. (Hg.): Handbuch psychosozialer Interventionen. Opladen, S. 101–113.
- Nestmann, Frank (1997): Beratung als Ressourcenförderung. In: Ders. (Hg.): Beratung. Baussteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis. Tübingen, S. 15–38.
- Nestmann, Frank (2004): Ressourcenorientierte Beratung. In: Nestmann/Engel/Sickendiek, Bd. 2, S. 725–735.
- Nestmann, Frank/Engel, Frank (Hg.) (2002): Die Zukunft der Beratung. Tübingen.
- Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hg.) (2004): Das Handbuch der Beratung, 2 Bde. Tübingen.
- Nestvogel, Renate (2002): Aufwachsen in verschiedenen Kulturen. Weibliche Sozialisation und Geschlechterverhältnisse in Kindheit und Jugend. Weinheim.
- Nestvogel, Renate (Hg.) (1991): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung «unseres» Verhältnisses zur «Dritten Welt». Frankfurt/M. u. a.
- Neugebauer, Wolfgang (1985): Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen. Berlin, New York.
- Nickel, Hildegard Maria (1992): Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsschübe oder -brüche? In: Zeitschrift für Pädagogik 29/Beiheft, S. 105–112.
- Niedrig, Heike (2000): Sprache – Macht – Kultur. Multilinguale Erziehung im Post-Apartheid-Südafrika. Münster u. a.
- Nieke, Wolfgang (1995): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen.
- Niemeyer, Beatrix (1996): Ausschluss oder Ausgrenzung? Frauen im Umkreis der Universitäten im 18. Jahrhundert. In: Kleinau/Opitz, Bd. 1, S. 275–294.
- Niewöhner, Friedrich/Pluta, Olaf (Hg.) (1999): Atheismus im Mittelalter und in der Renaissance. (Wolfenbütteler Mittelalter-Studien, hrsg. v. d. Herzog August Bibliothek, Bd. 12.) Wiesbaden.
- Nohl, Hermann (1949): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (1933). Frankfurt/M.
- Nold, Günter/Hartig, Johannes/Hinz, Silke u. a. (2008): Klassen mit bilinguaem Sachfachunterricht: Englisch als Arbeitssprache. In: DESI-Konsortium: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim.
- Nuissl, Ekkehard (1993): Männerbildung. Frankfurt/M.
- Nuissl, Ekkehard (2005): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf: Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 333–347.
- Nußbeck, Susanne (2006): Einführung in die Beratungspsychologie. München.
- OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung/Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2000): Schülerleistungen im internationa-

- len Vergleich. Eine Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten. Berlin.
- OECD/BMBF/KMK (2006): Bildung auf einen Blick. http://www.bmbf.de/pub/bildung_auf_einen_blick_o6_wesentliche_aussagen.pdf.
- Oechsle, Mechthild (2002): Generationendifferenz und Anerkennung. Mädchen im Blick von Lehrerinnen. In: Hafenecker/Henkenborg/Scherr, S. 157–167.
- Oelkers, Jürgen (1997): Die Aufgaben der Schule und der effektive Einsatz ihrer Ressourcen. In: Böttcher, Wolfgang/Weishaupt, Horst/Weiß, Manfred (Hg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Weinheim, München.
- Oelkers, Jürgen (2000): John Deweys Philosophie der Erziehung. In: Joas, Hans: Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey. Frankfurt/M., S. 280–315.
- Oelkers, Jürgen (2001): Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim, Basel.
- Oelkers, Jürgen (2003): Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach Pisa. Weinheim, Basel.
- Oelkers, Jürgen (2005⁵): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim, München.
- Oelkers, Jürgen (2007): Einige Bemerkungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. In: Herrmann, Ulrich: In der Pädagogik etwas bewegen. Impulse für Bildungspolitik und Schulentwicklung. Weinheim, S. 62–69.
- Oelkers, Jürgen (2008): Rousseau on Education. London.
- Oevermann, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Online-Publikation des IHSK – Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung. Frankfurt/M.
- Ohlhaver, Frank/Wernet, Andreas (Hg.) (1999): Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen.
- Olbrich, Josef (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bonn.
- Olweus, Dan (1995): Gewalt in der Schule. Bern.
- Onnen-Isemann, Corinna (2005): Kinderlosigkeit als europäische Perspektive? In: Steinbach, Anja: Generatives Verhalten und Generationenbeziehungen. Wiesbaden, S. 131–149.
- Opelt, Karin (2004): Volkshochschule in der SBZ/DDR. Historische Quellenanalyse zur Strukturbildung. Opladen.
- Opitz, Claudia (1996): Erziehung und Bildung in Frauenklöstern des hohen und späten Mittelalters. In: Kleinau/Dies., Bd. 1, S. 63–77.
- Ostermeier, Christian (2004): Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken. Eine empirische Studie am Beispiel des BLK-Programms «Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts» (SINUS). Münster.
- Österreichische UNESCO-Kommission (Hg.) (1996): Pädagogik für besondere Bedürf-

- nisse. Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Wien.
- Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hg.) (2004): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Wiesbaden.
- Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hg.) (2006): Zeitgemäße Bildung. München.
- Padberg, Lutz v. (1998): Die Christianisierung Europas im Mittelalter. Stuttgart.
- Papilloud, Christian (2003): Bourdieu lesen. Bielefeld.
- Parker, Francis Wayland (1894): Talks to Pedagogics. An Outline of the Theory of Concentration. New York/Chicago.
- Parson, Talcott (1964): The Social System. New York, NY.
- Parsons, Talcott (1968a): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt/M.
- Parsons, Talcott (1968b): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt/M.
- Pätzold, Günter/Busian, Anne/Burg, Julia von der (2007): Europäische Herausforderungen und Potenziale der Qualifikationsforschung in der beruflichen Bildung. Paderborn.
- Pauli, Christine/Reusser, Kurt (2003): Unterrichtsskripts im schweizerischen und deutschen Mathematikunterricht. Unterrichtswissenschaft 31, S. 238–272.
- Payne, Martin (2000): Narrative Therapy. An Introduction for Counsellors. London.
- Peek, Rainer (2004): Qualitätsuntersuchungen an Schulen zum Unterricht in Mathematik (QuaSUm) – Klassenbezogene Ergebnissrückmeldungen und ihre Rezeption in Brandenburger Schulen. Empirische Pädagogik (18/1) S. 82–114.
- Peirce, Charles S. (1878): How to Make Our Ideas Clear. In: Popular Science Monthly 12, S. 286–302.
- Peirce, Charles S. (1970): Was heißt Pragmatismus? In: Martens, S. 99–127.
- Perez, B. (1895): Le développement des idées abstraites chez l'enfant. In: Revue Philosophique 11, S. 449–467.
- Perrow, Charles (1972): Complex Organizations. A Critical Essay. Glenview, Ill.
- Pestalozzi, Heinrich (2004): Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes (1793). Hg. v. Daniel Tröhler u. Jürgen Oelkers. Zürich.
- Peters, Roswitha (2004): Erwachsenenbildungsprofessionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld.
- Peters, Thomas J./Waterman, Robert H. (1982): In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies. New York, NY.
- Peterßen, Wilhelm H. (2000): Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen – Modelle – Stufen – Dimensionen. München.
- Peterßen, Wilhelm H. (2001): Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München.
- Peukert, Detlef J. K. (1987): Die Weimarer Republik. Frankfurt/M.

- Peukert, Helmut (1990): «Erziehung nach Auschwitz» – eine überholte Situationsdefinition? In: Neue Sammlung (30/3), S. 345–354.
- Pfister, Gertrud (Hg.) (1988): Zurück zur Mädchenschule? Pfaffenweiler.
- Philipp, Elmar/Rolff, Hans-G. (1999): Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. Weinheim.
- Piaget, Jean (1947): Psychologie der Intelligenz. Zürich.
- Piaget, Jean (2003): Meine Theorie der geistigen Entwicklung (1970). Weinheim.
- Piaget, Jean (1974): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt/M.
- Pico della Mirandola, Giovanni (1988): Über die Würde des Menschen (1496). Zürich.
- Pico della Mirandola, Giovanni (1990): De hominis dignitate. Über die Würde des Menschen (1496). Lateinisch-deutsche Ausgabe. Übers. v. N. Baumgarten. Hg. u. eingel. v. a. Buck. Hamburg.
- Pietraß, Manuela (2006): Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener. Bielefeld.
- Pilarczyk, Ulrike/Mietzner, Ulrike (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster.
- Pitman, Edwin J. G. (1937a): Significance Tests Which May Be Applied to Samples from Any Population, Part I. Supplement to Journal of the Royal Statistical Society 4, S. 119–130.
- Pitman, Edwin J. G. (1937b): Significance Tests Which May Be Applied to Samples from Any Population, Part II. Supplement to Journal of the Royal Statistical Society 4, S. 225–232.
- Pitman, Edwin J. G. (1938): Significance Tests Which May Be Applied to Samples from Any Population, Part III. The Analysis of Variance Test. Biometrika 29, S. 322–335.
- Platon (1957): Sämtliche Werke, Bd. I–VI. Reinbek.
- Platon (1970–1983): Werke in acht Bänden. Griech.-dt. Ausgabe, hg. v. G. Eigler. Griechischer Text bearb. v. A. Coiset u. a. Deutsche Übersetzung v. F. Schleiermacher u. a. Darmstadt.
- Pleines, Jürgen-Eckardt (Hg.) (1978): Bildungstheorien. Freiburg/Brsg.
- Plutarch (1927–1939; 1993–2000): Moralia. Greek-English Edition. Vol. I–VI. Transl. by F. Cole Babbitt/W. C. Helmbold. Cambridge/MA, London.
- Pogrell, Lorenz von (1998): «Erziehung» im historischen Kontext: Beispiele für die Verwendung des Begriffs zu Beginn der Neuzeit (Dissertation). Universität Bern.

- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt/M.
- Pommerin-Götze, Gabriele (2005): Zur Bildungssituation Jugendlicher mit Migrationshintergrund. In: Frederking, Volker/Heller, Hartmut/Scheunpflug, Annette: Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien. Opladen, S. 143–162.
- Pongratz, Ludwig A. (1986): Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim.
- Pongratz, Ludwig A. (1989): Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Weinheim.
- Pongratz, Ludwig A. (2001): Stichwort: Aufklärung, in: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 35–37.
- Pongratz, Ludwig u. a. (Hg.) (2004): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden.
- Popkewitz, Thomas S./Barry M. Franklin/Miguel A. Pereyra (Eds.) (2001): Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling. New York, London.
- Popp, Ulrike (2006): Argumente für eine zeitgemäße Ganztagschule aus schulpädagogischer Sicht. In: Otto/Oelkers, S. 178–190.
- Popp, Volker (1969): Vorwort des Herausgebers. In: Ders. (Hg.): Initiation. Zeremonien der Statusveränderung und des Rollenwechsels. Eine Anthologie. Frankfurt/M., S. 7–12.
- Popp, Walter (1976): Kommunikative Didaktik. Weinheim.
- Popper, Karl R. (1989): Logik der Forschung (1935). Tübingen.
- Postman, Neil (1987): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt/M.
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen.
- Prenzel, Annedore (2002): «Ohne Angst verschieden sein?» – Mehrperspektivistische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In: Hafenecker/Henkenborg/Scherr, S. 203–221.
- Prenzel, Manfred (2000): Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts: Ein Modellversuchsprogramm von Bund und Ländern. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung (28/2), S. 103–126.
- Prenzel, Manfred/Allolio-Näcke, Lars (Hg.) (2006): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster.
- Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen/Blum, Werner u. a. (Hg.) (2005): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster.
- Prenzel, Manfred/Carstensen, Claus H./Senkbeil, Martin u. a. (2005): Wie schneiden SINUS-Schulen bei PISA ab? Ergebnisse der Evaluation eines Modellversuchsprogramms: In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (8/4), S. 540–561.
- Prenzel, Manfred/Doll, Jörg (Hg.) (2002): Bildungsqualität von Schule: Schulische und

- außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Weinheim, Basel.
- Prenzel, Manfred/Ostermeier, Christian/Bahr, Sybille u. a. (2000): Befragung zur Akzeptanz im BLK-Modellversuchsprogramm «Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts». Kiel.
- Purkey, Stewart C./Smith, Marshall S. (1983): Effective Schools: A Review. In: The Elementary School Journal 16, S. 427–452.
- Rabinow, Paul (1993): Repräsentationen sind soziale Tatsachen. Moderne und Postmoderne in der Anthropologie. In: Berg/Fuchs, S. 300–334.
- Raddatz, Rolf (2000): Berufsbildung im 20. Jahrhundert. Bielefeld.
- Radtke, Frank-Olaf (1995): Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. In: Zeitschrift für Pädagogik (41/6), S. 853–864.
- Radtke, Frank-Olaf (1997): Schulautonomie und Sozialstaat. In: Die Deutsche Schule (89/3), S. 278–291.
- Radtke, Frank-Olaf (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD. In: Erziehungswissenschaft 27, S. 109–136.
- Radtke, Frank-Olaf (2006): Das neue Erziehungsregime. Steuerungserwartungen, Kontrollphantasien und Rationalitätsmythen. In: Pädagogik (58/2), S. 46–48.
- Raithel, Jürgen (2005): Die Stilisierung des Geschlechts. Weinheim.
- Ramseger, Jörg (1977): Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. München.
- Rasch, Georg (1980): Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Test. Chicago, Ill.
- Rasmussen, Ann Marie (2001): Fathers to Think Back Through. The Middle-High German Mother-Daughter and Father-Son Advice Poems Known as *Die Winsbeckerin* and *Der Winsbecker*. In: Ashley/Clarke, S. 106–134.
- Raudenbush, Stephen W./Bryk, Anthony S. (2002²): Hierarchical Linear Models. Applications and Data Analysis Methods. Thousand Oaks, CA.
- Rauer, Valentin (2004): «Kriminelle Ausländer» und «deutsche Jungs»: Mediale Täterrahmen als Stigma und Markierung kollektiver Identitäten. In: Eder, Klaus/Ders./Schmidtke, Oliver: Die Einhegung des Anderen. Wiesbaden, S. 77–98.
- Rauner, Felix (Hg.) (2006²): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld.
- Rauschenbach, Thomas/Züchner, Ivo (2004): Studium und Arbeitsmarkt der Hauptfachstudierenden. In: Tippelt, Rudolph/Rauschenbach, Thomas/Weishaupt, Horst: Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden, S. 39–54.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2005): «Fälle» in der Lehrerbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. In: Journal für Lehrerinnen-und Lehrerbildung 4, S. 47–54.
- Rehbein, Boike/Saalmann, Gernot/Schwengel, Hermann (Hg.) (2003): Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Konstanz.

- Rehn, Gösta (1982): Die Finanzierung der periodischen Weiterbildung durch ein System individueller Ziehungsrechte. In: Kuhlenkamp/Schütze, S. 73–82.
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim u.a. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hg. v. der Behörde für Bildung und Sport. Hamburg.
- Reich, Kersten (1998a): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus, Bd. 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Neuwied.
- Reich, Kersten (1998b): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus, Bd. 2: Beziehungen und Lebenswelt. Neuwied.
- Reich, Kersten (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim.
- Reich, Kersten (2006³): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim.
- Reichenbach, Roland (1997): Bildung als Ethos der Differenz. In: Koch, Lutz/Marotzki, Winfried/Schäfer, Alfred: Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim, S. 121–142.
- Reichenbach, Roland (2007): Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart.
- Reichert, Jo (1989): Hermeneutische Auslegung von Feldprotokollen? – Verdrießliches über ein beliebtes Forschungsmittel. In: Aster, Reiner/Merkens, Hans/Repp, Michael: Teilnehmende Beobachtung. Werkstattberichte und methodologische Reflexionen. Frankfurt/M., New York, S. 84–102.
- Reichmayr, Johannes (1995): Einführung in die Ethnopsychoanalyse. Geschichte, Theorien und Methoden. Frankfurt/M.
- Reich-Ranicki, Marcel (Hg.) (1988): Meine Schulzeit im Dritten Reich. Erinnerungen deutscher Schriftsteller. Köln.
- Reinmann-Rothmeier, Gabriele/Mandl, Heinz (1995): Lernen als Erwachsener. In: Grundlagen der Weiterbildung 6, Sonderdruck Praxishilfen S. 1–32.
- Reinmann-Rothmeier, Gabriele/Mandl, Heinz (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd: Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim, S. 601–646.
- Reusser, Kurt (2001): Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines Jahrhundertproblems. In: Finkbeiner, Claudia/Schnaitmann, Gerhard W.: Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth, S. 106–140.
- Reusser, Kurt (2006): Konstruktivismus – Vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: Baer, Matthias/Fuchs, Michael/Füglister, Peter u. a.: Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aeblis kognitionspsy-

- chologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung. Bern, S. 151–168.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2006): Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik* (52/6), S. 774–797.
- Ribot, Théoduleb (1897): *Evolution des idées générales*. Paris.
- Riché, Pierre (1995⁴): *Education et culture dans l'Occident barbare VIe–VIIIe siècle* (1962). Paris.
- Richter, Ingo (1995): Theorien der Schulautonomie. In: Daschner, Peter/Rolff, Hans-G./Stryck, Tom (Hg.): *Schulautonomie – Chancen und Grenzen*. Weinheim, München.
- Rindermann, Heiner/Amelang, Manfred (1994): *Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation*. Heidelberg.
- Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael (2001): *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt.
- Robertson, Susan/Bonal, Xavier/Dale, Roger (2002): GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization. In: *Comparative Education Review* (46/4), S. 472–496.
- Robinson, Saul B. (1975⁵): *Bildungsreform als Revision des Curriculums. Ein Strukturkonzept für Curriculumsentwicklung*. Berlin.
- Röhrig, Paul (1987): Erwachsenenbildung: In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgren, Peter: *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. III: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München, S. 333–361.
- Röhrle, Bernd (2002): *Prävention und Gesundheitsförderung*. Tübingen.
- Röhrle, Bernd (2004): Beratung im Kontext von Prävention. In: Nestmann/Engel/Sickendiek, Bd. 1, S. 511–522.
- Rolff, Hans-G. (1969²; 1997¹⁰): *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg; Weinheim.
- Rolff, Hans-G. (1991): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (37/4), S. 865–886.
- Rolff, Hans-G. (1992): Die Schule als besondere soziale Organisation. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* (12/4), S. 306–324.
- Rolff, Hans-G. (1993): *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim, München.
- Rolff, Hans-G. (1997): Schulprogramm und interne Evaluation oder Qualitätssicherung durch externe Evaluation? In: *Pädagogische Führung* (8/3), S. 124–127.
- Rolff, Hans-G. (2004): Zwei Linien der Steuerung der Qualität von Schulen? In: Holtappels, Heinz G. u. a.: *Jahrbuch der Schulentwicklung* 13. Weinheim, München, S. 97–124.

- Rolff, Hans-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim, Basel.
- Rollins, Charles (1899): *Traité des études: directions pédagogiques; recueillies par Félix Cadet*. Paris.
- Rose, Lotte (2004): Gender-Mainstreaming in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim, München.
- Rose, Lotte/Scherr, Albert (2000): Der Diskurs zur Geschlechterdifferenzierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Ein kritischer Blick. In: *deutsche jugend* 48, S. 65–74.
- Rosenbaum, Heidi (1975): *Formen der Familie*. Frankfurt/M.
- Rossi, Peter H./Freeman, Howard E. (1999): *Evaluation. A Systematic Approach*. Thousand Oaks, CA.
- Rost, Detlef (2005): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung. Weinheim, Basel.
- Rost, Detlef (Hg.) (2006): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim.
- Rost, Jürgen (2001): Allgemeine Standards der Evaluationsforschung. In: Hager, Willi/Patry, Jean-Luc/Brezing, Hermann: *Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen – Standards und Kriterien*. Bern, S. 129–140.
- Rost, Jürgen (2004²): *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion*. Bern.
- Rost, Jürgen/Erdfelder, Edgar (1996): Mischverteilungsmodelle. In: Erdfelder, Edgar/Mausfeld, Rainer/Meiser, Thorsten u. a.: *Handbuch quantitative Methoden*. Weinheim, S. 333–348.
- Roth, Lutz (1983): *Die Erfindung des Jugendlichen*. München.
- Rothland, Martin (Hg.) (2007): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden.
- Rothland, Martin/Terhart, Ewald (2007): Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, S. 11–31.
- Rotter, Julian B. (1954): *Social Learning and Clinical Psychology*. Englewood Cliffs, NJ.
- Rotter, Julian B. (1972): An Introduction to Social Learning Theory. In: Ders. u. a.: *Application of Social Learning Theory on Personality*. New York, NY.
- Rousseau, Jean-Jacques (1969): *Œuvres Complètes*. Éd. B. Gagnebin/M. Raymond, t. IV: Emile. Education-Morale-Botanique. Paris.
- Rousseau, Jean-Jacques (1985): *Bekenntnisse*. (1766–70) Aus dem Französischen von Ernst Hardt. Frankfurt/M., Leipzig.
- Ruf, Urs (2003): Lerndiagnostik und Leistungsbewertung in der Dialogischen Didaktik. In: *Pädagogik* (55/4), S. 10–16.
- Ruf, Urs/Gallin, Peter (1995): Ich mache das so! Wie machst du es? Das machen wir ab. Sprache und Mathematik für das 1.–3. Schuljahr. Zürich.
- Ruf, Urs/Gallin, Peter (2005a): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*, Bd. 1: Austausch unter Ungleichen. Seelze-Velber.

- Ruf, Urs/Gallin, Peter (2005b): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik, Bd. 2: Spuren legen, Spuren lesen. Seelze-Velber.
- Ruhloff, Jörg (2006): Bildung und Bildungsgerede. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (82/3), S. 287–299.
- Ruhrman, Georg (1997): Fremde im Mediendiskurs. Ergebnisse empirischer Presse-, TV- und PR-Analysen. In: Jung, Matthias/Wengeler, Martin/Böke, Karin: Die Sprache des Migrationsdiskurses: das Reden über «Ausländer» in Medien, Politik und Alltag. Opladen, S. 58–70.
- Rumpf, Horst (1966; 1973): Die administrative Verstörung der Schule. Essen.
- Rumpf, Horst (1976): Unterricht und Identität – Perspektiven für ein humanes Lernen. München.
- Rürup, Matthias (2007): Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee «Schulautonomie» im Ländervergleich. Wiesbaden.
- Ruschmann, Eckart (1999): Philosophische Beratung. Stuttgart.
- Rusk, Robert Robertson (1912): Introduction to Experimental Education. London.
- Rutter, Michael u. a. (1979): Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children. London.
- Sacher, Werner (2004): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bad Heilbrunn.
- Sacher, Werner (2006): Didaktik der Lernökologie. Bad Heilbrunn.
- Sander, Alfred (1985): Zum Problem der Klassifikation in der Sonderpädagogik: Ein ökologischer Ansatz. In: Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (54/1), S. 15–31.
- Sander, Alfred (2007): Prävention. In: Bundschuh/Heimlich/Krawitz, S. 209–212.
- Sander, Alfred/Schnell, Irmtraud (Hg.) (2004): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn.
- Sanders, James R./Davidson, E. J. (2003): A Model for School Evaluation. In: Kellaghan/Stufflebeam, Part 2, S. 807–826.
- Sarris, Viktor/Reiß, Siegbert (2005): Kurzer Leitfaden der Experimentalpsychologie. München.
- Schaarschmidt, Uwe (Hg.) (2004): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim, Basel.
- Schaarschmidt, Uwe/Kieschke, Ulf (2007): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Rothland, S. 81–98.
- Schaeffer, Doris/Dewe, Bernd (2006): Zur Interventionslogik von Beratung in Differenz zu Information, Aufklärung und Therapie. In: Schaeffer, Doris/Schmidt-Kaehler, Sebastian: Lehrbuch Patientenberatung. Bern, S. 127–152.
- Schäfer, Alfred (1996): Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion. Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung. Weinheim.
- Schäfer, Alfred (1997): Individuelle Bildung – zwischen Vernunft, Negativität und Tra-

- gik. In: Koch, Lutz/Marotzki, Winfried/Ders.: Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim, S. 29–44.
- Schäfer, Alfred (2000): Die Bildungsreise konfrontiert mit dem kulturell Fremden. Von den Grenzen der humanistischen Bildungsidee. In: *Bildung und Erziehung* 2, S. 183–202.
- Schäfer, Alfred (2005): «Bildung»: Ein Ausweg aus dem pädagogischen Dilemma? In: Ders.: Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim, S. 150–169.
- Schäfer, Alfred (2006): Bildungsforschung: Annäherungen an eine Empirie des Unzugänglichen, in: Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang: *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*, Bielefeld.
- Schäfer, Karl-Hermann/Schaller, Klaus (1976³): *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Heidelberg.
- Schäfers, Bernhard/Scherr, Albert (2006): *Jugendsoziologie*. Wiesbaden.
- Schäffter, Ortfried (2003): *Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie*. In: Gieseke, Wiltrud (Hg.): *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld, S. 59–84.
- Scharpf, Fritz W. (1993): Positive und negative Koordinationen in Verhandlungssystemen. In: MPIFG – Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung, Discussion Paper 93/1. Köln.
- Scharpf, Fritz W. (2006): *Interaktionsformen: Akteurszentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Wiesbaden.
- Scheerens, Jaap/Bosker, Roel (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*. New York, NY.
- Schein, Edward (2000): *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft*. Köln.
- Schelsky, Helmut (1965): Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung. In: Ders. (Hg.): *Auf der Suche nach der Wirklichkeit*. Düsseldorf, Köln, S. 131–159.
- Schemmel, Heike/Schaller, Johannes (2003): *Ressourcen*. Tübingen.
- Scherr, Albert (1997): *Subjektorientierte Jugendarbeit*. Weinheim, München.
- Scherr, Albert (2002): Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. In: Münchmeier, Richard/Otto, Hans-Uwe/Rabe-Kleberg, Ursula: *Bildung und Lebenskompetenz*. Opladen, S. 93–106.
- Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus (2001): *Globales Lernen. Eine Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart.
- Schiersmann, Christiane (2006): *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Bielefeld.
- Schildmann Ulrike (1997): Integrationspädagogik und Normalisierung – ein kritischer Vergleich. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 48, S. 90–96.
- Schilling, Heinz/Ehrenpreis, Stefan (Hg.) (2003): *Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung*. Münster u. a.

- Schilling, Matthias u. a. (2004): Kinder- und Jugendhilfe am Turning Point? – Auswertungen und Analysen zu den Einrichtungs- und Personaldaten. In: Forum Jugendhilfe 2, S. 8–17.
- Schleiermacher, Friedrich D. E. (1957): Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Weniger, Erich/Schulze, Theodor: Schleiermachers Pädagogische Schriften, Bd. I. Düsseldorf, München.
- Schlippe, Arist v./Schweitzer, Jochen (2003): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen.
- Schludermann, Walter (2002): Medienmündigkeit als gesellschaftliche Herausforderung. In: Paus-Haase, Ingrid/Lampert, Claudia/Süss, Daniel: Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden, S. 49–58.
- Schmetz, Ditmar (1986): Reflexionen zur Konzeption einer Interaktionspädagogik für erschwerte Lernsituationen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 37, S. 73–85.
- Schmid, Andrea C. (2003): Stress, Burnout und Coping. Eine empirische Studie an Schulen zur Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn.
- Schmid, Pia (1989): Bürgerliche Theorien zur weiblichen Bildung. Klassiker und Gegenstimmen um 1800. In: Hansmann/Marotzki, S. 537–559.
- Schmid, Pia (1996): Weib oder Mensch, Wesen oder Wissen? Bürgerliche Theorien zur weiblichen Bildung um 1800. In: Kleinau/Opitz, Bd. 1, S. 327–345.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2006): Profession und Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Vom «Bildungsarbeiter» 2006 zum «Lernvermittler» 2022. In: Ludwig, Joachim/Zeuner, Christine: Erwachsenenbildung im Zeitraum 1990–2006–2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim, S. 149–168.
- Schmitt, Hanno/Link, Jörg-W./Tosch, Frank (Hg.) (1997): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn.
- Schneider, Friedrich (1931; 1932): Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Wesen, Methoden, Aufgaben und Ergebnisse. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (32/1), S. 243–257, S. 392–407; (33/2), S. 79–89.
- Schneider, Sabine (2006): Sozialpädagogische Beratung. Praxisrekonstruktionen und Theoriediskurse. Tübingen.
- Schöni, Walter (2006): Handbuch Bildungscontrolling. Steuerung von Bildungsprozessen in Unternehmen und Bildungsinstitutionen. Zürich.
- Schorb, Bernd (2005): Medienpädagogik und Sozialisation. In: Kleber, Hubert: Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München, S. 64–73.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm/Helmke, Andreas (2004): Von der Evaluation zur Innovation? Die Rezeptionsstudie WALZER: Ergebnisse der Lehrerbefragung. Empirische Pädagogik (18/1), S. 140–161.
- Schratz, Michael (2003): Qualität sichern, Schulprogramme entwickeln. Seelze.

- Schratz, Michael/Steiner-Löffler, Ulrike (1999): Die Lernende Schule: Schulentwicklung zwischen Kundenbeziehung und pädagogischem Eros. In: Hofmann, Jan/Weisshaupt, Horst/Zedler, Peter: Organisationsentwicklung in Schulen, in Unternehmen und im sozialen Bereich, S. 111–152.
- Schreiber-Barsch, Silke/Zeuner, Christine (2007): International – supranational – transnational? Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsakteuren und Interessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 5.
- Schröder, Silke/Simon, Titus (2005): Entwicklung und Wandel offener Jugendarbeit in den neuen Bundesländern. In: Deinet/Sturzenhecker, S. 519–527.
- Schrödter, Mark/Ziegler, Holger (2006): Was wirkt in der Kinder- und Jugendhilfe? Bielefeld.
- Schrödter, Wolfgang (2004): Ethische Richtlinien für Beratung. In: Nestmann/Engel/Sickendiek, Bd. 1, S. 453–467.
- Schröter, Eckhart/Wollmann, Hellmut (2005): New Public Management. In: Blanke u. a., S. 63–74.
- Schulz, Uwe/Naumann, Jens (1997): Grundbildung als Priorität der Bildungshilfe? Zur Rolle der Weltbank. In: Tertium Comparationis (3/2), S. 153–180.
- Schulz, Wolfgang (1980): Unterrichtsplanung. München.
- Schulze-Krüdener, Jörgen (1997): «Nichts ist sicher, aber vieles ist möglich» – Der Arbeitsmarkt für Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen. In: Der pädagogische Blick (5/2), S. 88–101.
- Schumann, Brigitte (2007): «Ich schäme mich ja so!» Die Sonderschule für Lernbehinderte als «Schonraumfalle». Bad Heilbrunn.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, S. 283–293.
- Schütze, Fritz (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, Norbert/Schumann, Michael: Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg/Brs., S. 189–297.
- Schütze, Yvonne (1988): Mutterliebe – Vaterliebe. In: Frevert, Ute: Bürgerinnen und Bürger. Göttingen, S. 118–133.
- Schwanitz, Dietrich (1999): Bildung – alles was man wissen muss. Frankfurt/M.
- Schweizer, Karl (2006): Leistung und Leistungsdiagnostik. Berlin, Heidelberg.
- Schweppe, Cornelia (2007): Alter und Familie. In: Ecarius, Jutta (Hg.): Handbuch Familie. Wiesbaden, S. 270–282.
- Schwippert, Knut (2001): Optimalklassen: Mehrebenenanalytische Untersuchungen. Eine Analyse hierarchisch strukturierter Daten am Beispiel des Leseverständnisses. Münster.
- Schwippert, Knut (2004): Leistungsrückmeldungen an Grundschulen im Rahmen der

- Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU). In: Empirische Pädagogik (18/1), S. 62–81.
- Scriven, Michael (2003): Evaluation Theory and Metatheory. In: Kellaghan/Stufflebeam, Part 1, S. 15–30.
- Seel, Norbert M. (2000): Psychologie des Lernens. München.
- Seidel, Tina/Prenzel, Manfred (2004): Muster unterrichtlicher Aktivitäten im Physikunterricht. In: Doll/Prenzel, S. 177–194.
- Seitz, Klaus (2005): Verhängnisvolle Mythen. In: Datta, Asit: Transkulturalität und Identität. Frankfurt/M., S. 51–68.
- Selby, David/Rathenow, Hanns-Fred (2003): Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Seneca, Lucius Annaeus (1977 ff.): Epistulae morales ad Lucilium = Briefe an Lucilius über Ethik. Hg. v. Franz Loretto u. Rainer Rauthe (Bde. 6–13). Stuttgart.
- Senge, Peter M. (1990): Fifth Discipline: The Art and Practice of Learning Organisation. New York, NY.
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.
- Shadish, William, R./Cook, Thomas D./Campbell, Donald T. (2002): Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference. Boston, MA.
- Shanks, Lewis Piaget (1927): A Possible Source for Rousseau's Name Emile. In: Modern Language Notes XVII, S. 243–244.
- Shazer, Steve de (1998): «Worte waren ursprünglich Zauberer». Lösungsorientierte Therapie in Theorie und Praxis. Dortmund.
- Shazer, Steve de/Dolan, Yvonne u. a. (2007): More Than Miracles: The State of the Art of Solution-Focused Brief Therapy. Binghamton, NY.
- Shorter, Edward (1988): Jugend, Gewalt und soziale Kontrolle in drei Jahrhunderten. In: Ferchhoff, Wilfried/Olk, Thomas: Jugend im internationalen Vergleich. Weinheim, München, S. 45–51.
- Sickendiek, Ursel (2006): Beratung und Diversität. Offenheit für unterschiedliche Weltansichten. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis (38/4), S. 817–830.
- Sickendiek, Ursel/Nestmann, Frank/Engel, Frank u. a. (Hg.) (2007): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen.
- Siebert, Horst (1996): Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen. Beiträge zu einer konstruktivistischen Didaktik. Soest.
- Siebert, Horst (2001): «Erwachsenenbildung in der DDR.» In: Olbrich, Josef: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn, S. 271–303.
- Siebert, Horst (2003): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. Neuwied.
- Siebert-Ott, Gesa (2000): Der Übergang von der Alltagskommunikation zum Fachdiskurs. In: Deutsch lernen (25/2), S. 117–124.

- Silbereisen, Rainer, K./Vaskovics, Laslo A./Zinnecker, Jürgen (1996): *Jungsein in Deutschland*. Opladen.
- Sixtl, Friedrich (1993): *Der Mythos des Mittelwertes*. München.
- Skinner, Burrhuhs. F. (2000): *Erziehung als Verhaltensformung*. München.
- Soeffner, Hans-Georg/Hitzler, Ronald (1994): *Hermeneutik als Haltung und Handlung. Über methodisch kontrolliertes Verstehen*. In: Schröer, Norbert: *Interpretative Sozialforschung. Auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie*. Opladen, S. 28–54.
- Speck, Otto (2003⁵): *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*. München, Basel.
- Spindler, Susanne (2003): *Der Bildungsprozess: Vom «ausländischen Jugendlichen» zum Schüler*. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Jünschke, Klaus/Dies. u. a.: *Ausgegrenzt, eingesperrt und abgeschoben. Migration und Jugendkriminalität*. Opladen.
- Spindler, Susanne (2006): *Corpus delicti. Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migranten*. Münster.
- Spinner, Kaspar (2005): *Der standardisierte Schüler*. In: *Standards. Friedrich Jahresheft* 23, S. 88–92.
- Spitzer, Manfred (2003): *Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. (Korrigierter Nachdruck.) Heidelberg.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): *Can the Subaltern Speak?* In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence: *Marxism and the Interpretation of Culture*. Houndmills.
- Staden, Hans (1984): *Brasilien: Die wahrhaftige Historie der wilden, nackten, grimmigen Menschenfresser-Leute (1548–1550)*. Hg. u. eingel. von Gustav Faber. Aus d. Frühneuhochdt. übertr. v. Ulrich Schlemmer. Stuttgart.
- Stagl, Justin (1985): *Die Beschreibung des Fremden in der Wissenschaft*. In: Duerr, Hans Peter: *Der Wissenschaftler und das Irrationale*, Bd. 2. Frankfurt/M., S. 96–118.
- Stahl, Thomas/Schreiber, Rainer (1994): *Auf dem Weg zur lernenden Region*. Berlin.
- Stallmann, Martina (1990): *Soziale Herkunft und Oberschulübergänge in einer Berliner Schülergeneration. Eine Logit-Analyse von Schülerbögen*. *Zeitschrift für Pädagogik* (36/2), S. 241–258.
- Stark, Wolfgang (1996): *Empowerment*. Freiburg/Brsg.
- Stark, Wolfgang (2004): *Beratung und Empowerment – empowermentorienteerte Beratung*. In: Nestmann/Engel/Sickendiek, Bd. I, S. 535–546.
- Statistisches Bundesamt (2006): *Bildung und Kultur: Allgemein bildende Schulen – Fachserie 11 Reihe 1–2005/06*. Online-Publikation. Wiesbaden.
- Staub, Fritz C. (2004): *Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7/Beiheft 3, S. 113–141.
- Stebler, Rita/Reusser, Kurt/Pauli, Christine (1994): *Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens*. In: Reusser,

- Kurt/Reusser-Weyeneth, Marianne (Hg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern, S. 227–259.
- Stechow, Elisabeth von/Hofmann, Christiane (2006): Sonderpädagogik und PISA. Kritisches-konstruktive Beiträge. Bad Heilbrunn.
- Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (1993): Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied.
- Steinebach, Christoph (2006): Handbuch psychologische Beratung. Stuttgart.
- Steiner, Gerhard (1996²): Lernen. Bern.
- Steiner-Khamsi, Gita (Hg.): The Global Politics of Educational Borrowing and Lending. New York u. a.
- Steinert, Brigitte (2000): Évaluation et système-qualité. Panorama en Allemagne. In: Revue internationale d'éducation No. 26/Juin, S. 39–55.
- Steinert, Brigitte/Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard (2008): Institutionelle Bedingungen sprachlicher Kompetenzen. In: DESI-Konsortium: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim.
- Steinert, Brigitte/Klieme, Eckhard (2007): Institutionelle Praktiken von Lehrkräften, schulische Lernumwelten und sozio-emotionales Erleben von Schülerinnen und Schülern. In: Böhm-Kasper, Oliver/Schuchart, Claudia/Schulzeck, Ursula (Hg.): Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung. Münster, S. 57–72.
- Steinke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick/Kardorff/Dies., S. 319–331.
- Steinrück, Margareta (Hg.) (2004): Pierre Bourdieu. Hamburg.
- Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hg.) (2003): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Frankfurt/M.
- Stern, Elsbeth u. a. (2005): Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften. Bonn, Berlin.
- Stichweh, Rudolf (1997): Professions in Modern Society. In: International Review of Sociology 7, S. 95–102.
- Stiehler, Sabine (2004): Studien- und Studentenberatung. In: Nestmann/Engel/Sickendiek, Bd. 2, S. 877–889.
- Stiksrud, Arne (1994): Jugend im Generationen-Kontext. Opladen.
- Stockmann, Reinhard (Hg.) (2000): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen.
- Stollberg-Rilinger, Barbara (2005): Politische und soziale Physiognomie des aufgeklärten Zeitalters: In: Hammerstein/Herrmann, S. 1–32.
- Stompowski, Stephan (2007): Pädagogik im Zwischenraum. Acht Studien zur beruflichen Bildung Benachteiligter an berufsbildenden Schulen. Paderborn.
- Stratmann, Karlwilhelm (1967): Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen.

- Stratmann, Karlwilhelm (1999): Berufserziehung und sozialer Wandel. Hg. v. Günter Pätzold u. Manfred Wahle. Frankfurt/M.
- Straus, Florian (2004): Netzwerk und Beratung. In: Nestmann/Engel/Sickendiek, Bd. 1, S. 407–417.
- Strauss, Anselm L. (1991; 1996): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München; Weinheim.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1990): Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Technics. Newbury Park.
- Struck, Peter (1996): Die Schule der Zukunft. Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt. Darmstadt.
- Stufflebeam, Daniel L. (2003): Institutionalizing Evaluation in Schools. In: Kellaghan/Ders., Part 2, S. 775–806.
- Sturzenhecker, Benedikt (2006): Wir machen ihnen ein Angebot, das sie ablehnen können. In: Lindner, Werner: 1964–2004: Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Wiesbaden, S. 179–192.
- Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner (Hg.) (2004): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim, München.
- Stütz, Gisela (1970): Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt/M.
- Suller, John (2004): The Psychology of Text Relationships. In: Kraus, Ron/Zack, Jason/Stricker, George: Online Counseling. San Diego, CA, S. 20–50.
- Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.) (1999): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn? Frankfurt/M.
- Suthues, Bettina (2006): Umstrittene Zugehörigkeiten. Bielefeld.
- Tacke, Vera (2004): Organisation im Kontext der Erziehung. In: Böttcher/Terhart, S. 19–42.
- Tarnai, Christian (2006): Verbale Schulleistungsbeurteilungen. In: Rost, S. 827–832.
- Taylor, Charles (1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt/M.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2002): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf: Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 123–140.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Autonomie, pädagogische. In: Benner/Oelkers, S. 106–125.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006³): Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In: Harney, Klaus/Krüger, Heinz-Hermann: Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit³. Opladen, S. 133–176.
- Tent, Lothar (2006): Zensuren. In: Rost, S. 873–880.
- Terhart, Ewald (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, S. 205–223.

- Terhart, Ewald (2002): Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (16/2), S. 77–86.
- Terhart, Ewald (2003): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes. In: Friebertshäuser/Prenzel, S. 27–42.
- Terhart, Ewald (2005a⁴): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim.
- Terhart, Ewald (2005b): Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 1–13.
- Terhart, Ewald (Hg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim.
- Terhart, Ewald/Langkau, Thomas/Lüders, Manfred (1999): Selektionsentscheidungen als Problembereich professionellen Lehrerhandelns. Abschlußbericht eines DFG-Projekts. Bochum.
- Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim, München.
- The White House (2001): No Child Left Behind: Transforming the Federal Role in Education So That No Child is Left Behind. Washington D. C.
- Theunissen, Georg/Plaute, Wolfgang (2002): Empowerment und Heilpädagogik. Freiburg/Brsg.
- Thiersch, Hans (1986): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Weinheim, München.
- Thiersch, Hans (2002): Beratung, von unten gesehen. In: Nestmann/Engel, S. 155–164.
- Thiersch, Hans (2004): Lebensweltorientierte Soziale Beratung. In: Nestmann/Engel/Sickendiek, Bd. 2, S. 699–709.
- Thiersch, Hans (2006): Geisteswissenschaftliche Pädagogik. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grünert, Cathleen: Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 347–352.
- Thimm, Walter (1994⁵): Leben in Nachbarschaften. Hilfen für Menschen mit Behinderungen. Freiburg/Brsg.
- Thimmel, Andreas (2001): Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Bad Schwalbach.
- Thomas von Kempen (2004): Das Buch von der Nachfolge Christi. Ausgewählte Verse nach der Übersetzung von Johann Michael Sailer (1817). Mit Abbildungen aus illuminierten Handschriften der British Library. Kiel.
- Thorndike, Edward L. (1923): Education. A First Book (1912). New York.
- Thorndike, Edward L. (1968): Human Learning (1931). Cambridge/London.
- Thurmair, Martin/Naggl, Monika (2000): Praxis der Frühförderung. München, Basel.
- Tiefel, Sandra (2004): Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne. Wiesbaden.
- Tietgens, Hans (1988): «Professionalität für die Erwachsenenbildung.» In: Gie-

- seke, Wiltrud u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn, S. 28–75.
- Tietze, Wolfgang/Schuster, Käthe-Maria/Grenner, Katja u.a. (2001): Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Weinheim.
- Tillmann, Katja/Rollett, Wolfram (2007): Ganzttagsschule als Chance für die Entwicklung des Unterrichts. In: Pädagogik (59/4), S. 42–47.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1997): Schulautonomie: eine pädagogische Utopie in der bildungspolitischen Debatte. In: Braun, Karl-Heinz/Krüger, Heinz-Hermann: Pädagogische Zukunftsentwürfe. Opladen, S. 195–210.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2000): Sozialisation – soziales Lernen – Erziehung oder: Schule ist mehr als Fachunterricht. In: Frommelt, Bernd/Klemm, Klaus/Rösner, Ernst u.a.: Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung. Weinheim, München, S. 133–146.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2006): Neue Argumente auf einem alten Kampffeld? Die Schulstrukturdiskussion vor und nach PISA. In: Pädagogik (58/7–8), S. 38–42.
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Holler-Nowitzki, Birgit/Holtappels, Heinz Günter u.a. (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Weinheim.
- Timmermann, Dieter (1982): Das Staatsfinanzierungsmodell als Finanzierungsalternative für «Recurrent Education». In: Kuhlenkamp/Schütze, S. 113–133.
- Timmermann, Dieter (1994): Berufsbildungsfinanzierung, Kurseinheit 1 und 2. Fern-Universität Hagen.
- Timmermann, Dieter (1996): Anreizsysteme für ausbildende Unternehmen. Gutachten. Düsseldorf.
- Timmermann, Dieter (1997): Nutzen aus der Sicht von Wissenschaft. In: Bundesinstitut für Berufsbildung: Nutzen der beruflichen Bildung. Fachtagung 25./26. September 1997, S. 75–92. Berlin.
- Timmermann, Dieter (1998a): Anreizsysteme für ausbildende Unternehmen. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Wirtschaft und Mittelstand, Technologie und Verkehr des Landes NRW. Universität Bielefeld.
- Timmermann, Dieter (1998b): Öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung. In: Elsner, Wolfram: Ökonomie in gesellschaftlicher Verantwortung, Sozialökonomik und Gesellschaftsreform heute. Berlin, S. 335–354.
- Tippelt, Rudolf (2006): Bildung und Handeln – Möglichkeiten empirischer Bildungsforschung. In: Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang: Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld.
- Titze, Hartmut (1990): Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen.
- Todt, Eberhard (2000): Geschlechtsspezifische Interessen – Entwicklung und Möglichkeiten der Modifikation. In: Empirische Pädagogik 14, S. 215–254.

- Trombetta, Carlo (1989): Edouard Claparède Psychologe. Roma.
- Tunç, Michael (2005): Migrationsfolgegenerationen und Männlichkeiten in intersektionaler Perspektive. Forschung, Praxis und Politik. In: Heinrich-Böll-Stiftung: Migration und Männlichkeiten. (Dokumentation einer Fachtagung.) Online-Publikation. Berlin.
- Turner, Victor (1989): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur (USA 1969). Frankfurt/M., New York.
- Tyack, David/Tobin, William (1994): The Grammar of Schooling: Why it has been so Hard to Change? In: American Educational Research Journal 31, S. 435–479.
- VBW-Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. (Aktionsrat Bildung.) Wiesbaden.
- Veith, Hermann (2002): Sozialisation als reflexive Vergesellschaftung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22, S. 167–177.
- Vernooij, Monika A. (2005): Erziehung und Bildung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. Paderborn u. a.
- Vester, Michael/v. Oertzen, Peter u. a. (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Köln.
- Vogel, Ulrike (Hg.) (2005): Was ist weiblich – was ist männlich? Aktuelles zur Geschlechterforschung in den Sozialwissenschaften. Bielefeld.
- Vogt, Irmgard/Schmid, Martin (2004): Sucht und Drogenberatung. In: Nestmann/Engel/Sickendiek, Bd. 2, S. 1051–1062.
- Vollstädt, Witlof/Tillmann, Klaus-Jürgen/Hömann, Katrin u. a. (1999): Lehrpläne und Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen.
- Voss, Andreas (2003): Reanalyse einer erziehungswissenschaftlichen Befragung mittels computerintensiver statistischer Verfahren. (Institut für sozialwissenschaftliche Forschung e. V.) Münster.
- Voss, Andreas (2006): Print- und Hypertextlesekompetenz im Vergleich. Eine Untersuchung von Leistungsdaten aus der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und der Ergänzungsstudie Lesen am Computer (LaC). Münster.
- Voss, Andreas/Blatt, Inge/Müller, Astrid (2007): Schulentwicklung auf Unterrichtsebene. Leseförderprojekt in Klasse 5. In: Schulmanagement 3, S. 22–25.
- Voss, Reinhard (Hg.) (2002): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder. Neuwied.
- Vygotsky, Lev S. (1978): Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA.
- Wagenschein, Martin (1989): Verstehen lehren. Weinheim.
- Wagner-Willi, Monika (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden.
- Watermann, Rainer/Stanat, Petra (2004): Schulrückmeldungen in PISA 2000: Sozi-

- alnorm- und kriteriumsorientierte Rückmeldeverfahren. Empirische Pädagogik (18/1), S. 40–61.
- Watermann, Rainer/Stanat, Petra u.a. (2003): Schulrückmeldungen im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen: Das Disseminationskonzept von PISA-2000. In: Zeitschrift für Pädagogik (49/1), S. 92–111.
- Watson, John B. (1913): Psychology as the Behaviorist Views It. In: Psychological Review 20, S. 158–177.
- Watson, John B. (1968): Behaviorismus. Köln.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet, H./Jackson, Don D. (2004): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern.
- Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen.
- Weber, Martina (2007): Ethnisierung und Männlichkeitsinszenierungen. Symbolische Kämpfe von Jungen mit türkischem Migrationshintergrund. In: Geisen, Thomas/Riegel, Christine: Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden, S. 307–321.
- Weber, Max (2002): Wirtschaft und Gesellschaft (1922). Tübingen.
- Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hg.) (2006): Gouvernamentalität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organisations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly (21/1), S. 1–19.
- Weidenmann, Bernd (2006): Handbuch Active Training. Weinheim.
- Weigel, Sigrid (2002): Generation, Genealogie, Geschlecht. In: Musner, Lutz/Wunberg, Gotthart: Kulturwissenschaften. Forschung – Praxis – Positionen. Wien, S. 161–190.
- Weinberg, Johannes (1985): Perspektiven einer Institutiongeschichte der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, Hans: Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 89–102.
- Weinberg, Martin S./Williams, Colin J. (1973): Soziale Beziehungen zu devianten Personen bei der Feldforschung. In: Friedrichs, Jürgen: Teilnehmende Beobachtung abweichenden Verhaltens. Stuttgart, S. 83–108.
- Weinert, Franz E. (1999): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique/Salganik, Laura: Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen, S. 45–65.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, S. 17–31.
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2002²): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim.
- Weiss, Florence (1996): Die dreisten Frauen. Eine Begegnung in Papua Neuguinea. Frankfurt/M.

- Welsch, Wolfgang (1994²): Einleitung. In: Ders. (Hg.): Wege aus der Moderne: Schlüsseltexte zur Postmoderne-Diskussion. Berlin, S. 1–43.
- Welsch, Wolfgang (1997a³): Unsere postmoderne Moderne. Berlin.
- Welsch, Wolfgang (1997b): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, Irmela/Thomsen, Christian W.: Hybridkultur. Köln, S. 67–90.
- Welter, Nicole (2003): Herders Bildungsphilosophie. St. Augustin.
- Weniger, Erich (1990): Theorie und Praxis in der Erziehung (1929). In: Weniger, Erich: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim, Basel, S. 29–44.
- Wernet, Andreas (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen.
- Werning, Rolf (2002³): Kooperative Lernbegleitung – Ein Konzept zur integrativen Förderung von SchülerInnen mit Lern-, Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten im gemeinsamen Unterricht. In: Mutzeck, Wolfgang: Förderdiagnostik. Konzept und Methoden. Weinheim, Basel, S. 227–238.
- Wesseler, Matthias (1999): Evaluation und Evaluationsforschung. In: Tippelt, Rudolf: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 671–687.
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1991): Doing Gender. In: Lorber, Judith/Farrell, Susan A.: The Social Construction of Gender. Newbury Park, S. 13–37.
- White, Michael/Epston, David (1990): Narrative Means to Therapeutic Ends. New York.
- WHO – Weltgesundheitsorganisation (1998): Internationale Klassifikation der Schäden, Aktivitäten und Partizipationen (ICIDH-2). Ein Handbuch der Dimensionen von gesundheitlicher Integrität und Behinderung. Genf.
- Wiesner-Hanks, Merry (1996): Ausbildung in den Zünften. In: Kleinau/Opitz, Bd. 1, S. 91–102.
- Wild, Klaus-Peter/Krapp, Andreas (2006): Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd: Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 525–574.
- Wild, Reiner (1987): Die Vernunft der Väter. Stuttgart.
- Wildemann, Horst (2003): Dezentralisierung von Kompetenz und Verantwortung. In: Bullinger, Hans-Jörg/Warnecke, Hans-Jürgen/Westkämper, Engelbert: Neue Organisationsformen im Unternehmen². Berlin u. a., S. 334–351.
- Willems, Katharina (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole? Bielefeld.
- Wilson, David N. (1994): Comparative and International Education. Fraternal or Siamese Twins? A Preliminary Genealogy of Our Twin Fields. In: Comparative Education Review 38, S. 449–486.
- Wimmer, Michael (1996): Die Gabe der Bildung. Überlegungen im Verhältnis von Singularität und Gerechtigkeit im Bildungsgedanken. In: Masschelein, Jan/Ders.:

- Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin, S. 127–162.
- Winkel, Rainer (1980): Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge (32/5), S. 200–204.
- Winkler, Michael (2006): Kritik der Pädagogik. Stuttgart.
- Winter, Felix (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler.
- Winter, Felix (2006): Wir sprechen über Qualitäten. Das Portfolio als Chance für eine Reform der Leistungsbewertung. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Ders. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze, S. 165–170.
- Witt, Claudia de/Czerwionka, Thomas (2007): Mediendidaktik. Reihe Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Wolf, Christa (1980): Selbstversuch. In: Kirsch, Sarah/Morgner, Irmtraut/Dies.: Geschlechtertausch. Frankfurt/M.
- Wolf, Dennis Palmer (1995): Assessment as an Episode of Learning. In: Bennet, Randy E./Ward, William C. (Eds.): Construction Versus Choice in Cognitive Measurement. Hillsdale, S. 213–240.
- Wolff, Stephan (1992): Die Anatomie der Dichten Beschreibung. Clifford Geertz als Autor. In: Matthes, Joachim: Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen, S. 339–361.
- Wottawa, Heinrich (2006): Evaluation. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd: Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 659–687.
- WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Online-Publikation. Bonn, Kerpen.
- Xenophon (1923; 1997): Works. Greek-English Edition. Memorabilia. Oeconomicus. Transl. by E. C. Marchant. Symposion. Apology. Transl. by O. J. Todd. Cambridge, MA, London.
- Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt/M.
- Zeiger, Hartmut J./Zeiger, Helga (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim, München.
- Zeiger, Helga (2000): Der Blick auf Kindheitsgenerationen: 1980 und zwanzig Jahre danach. In: Thomas, Helga Z./Weber, Norbert H. (Hg.): Kinder und Schule auf dem Weg. Weinheim, S. 56–66.
- Zeuner, Christine (1991): Erfahrung und Wissenschaft – Arbeiterbildung an amerikanischen und deutschen Hochschulen. Bremen.
- Zeuner, Christine (2000): Erwachsenenbildung in Hamburg 1945 bis 1972. Institutionen und Profile. Münster.
- Zeuner, Christine (2006): Zwischen Widerstand und Anpassung: Perspektiven von

- Erwachsenenbildungseinrichtungen im Prozess der Modernisierung. In: Ludwig, Joachim/Dies. (Hg.): *Erwachsenenbildung im Zeitraum 1990–2006–2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten*. Weinheim, S. 41–60.
- Zey-Ferrell, Mary (1979): *Dimensions of Organizations*. Santa Monica, Ca.
- Ziegenspeck, Jörg (1999): *Zensur und Zeugnis in der Schule*. Bad Heilbrunn.
- Ziegler, Meinrad (1998): Überlegungen zur Forschungslogik eines methodologischen Nonkonformisten. In: Fröhlich, Gerhard/Mörth, Ingo: *Symbolische Anthropologie der Moderne. Kulturanalysen nach Clifford Geertz*. Frankfurt/M., New York.
- Zinnecker, Jürgen (1990): Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozeß der Zivilisation. In: Behnken, Imbke: *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation. Konfigurationen städtischer Lebensweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Opladen, S. 142–162.
- Zinnecker, Jürgen (1995): Margaret Mead (1901–1978) – Ethnografie der Kindheit in pädagogischer Absicht. In: Renner, Erich: *Kinderwelten. Pädagogische, ethnologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen*. Weinheim, S. 202–227.
- Zinnecker, Jürgen (1995): Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In: Behnken/Jaumann, S. 21–38.
- Zinnecker, Jürgen (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. In: Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar: *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*. Zeitschrift für Pädagogik 42/Beiheft, S. 36–68.
- Zinnecker, Jürgen (2000): Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 20, S. 272–290.
- Zinnecker, Jürgen (2002): Wohin mit dem strukturlosen Subjektzentrismus? Eine Gegenrede zur Entgegnung von Ullrich Bauer. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 22, S. 143–154.
- Zinzendorf, Nicolaus Ludwig Graf von (1963): *Vier und Dreyssig Homiliae über die Wunden-Litaney der Brüder, Gehalten auf den Herrnhaag 1747. Von den Ordinario Fratrum*. O. O. 1747. Hildesheim.
- Zirfas, Jörg/Wulf, Christoph (2004): *Generation*. In: Benner/Oelkers, S. 409–421.
- Zwingmann, Elke/Schwertl, Walter/Staubach, Maria L. u. a. (2000): *Management von Dissens. Die Kunst systemischer Beratung von Organisationen*. Frankfurt/M.
- Zymek, Bernd (1988): Der Strukturwandel des höheren Mädchenschulsystems in Preußen 1908–1941. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (34/2), S. 191–203.

Sachregister

- Abschlussprüfungen, zentrale – 322 f.
Akkomodation 39
Allokationsfunktion 491 f.
Alltag 206 f.
Alphabetisierung 270 ff.
Alterität 393 f.
Andragogik 549 ff.
Antike 84 ff.
Äquivalenzprinzip 354
Arbeiterbildung 533
Arbeitgeber 319
Assimilation 39
Assistenz 525 f.
Aufklärung 112 f., 274, 434, 534
Ausbildung 504
Ausbildungsbereitschaft 502 f.
Ausbildungsordnung 316, 319
Ausbildungsplatzangebot 503
Auslandspädagogik 395 f.
Auswertungsverfahren, kodieren-
de und kategorisierende – 615 f.,
sequenzanalytische – 616 f.
Autonomie 287 f.
- Beamtenrecht 338
Befragungsmethoden 610 f.
Begleitforschung 647
Behaviorismus 36
Behinderung 511 ff.
Behinderungsbegriff 514
Beobachtung, teilnehmende – 613, 625,
nicht teilnehmende – 612 f.
Beobachtungsmethoden 612 f.
Beobachtungsverfahren 174
- Beratung, allgemeine – 197,
lösungsorientierte – 208 f., päd-
agogische – 199 ff., sonderpäd-
agogische – 524, sozialpädagogi-
sche – 198, systemische – 204 ff.,
psychosoziale – 198
Berufsbildungsbericht 314
Berufsbildungsgesetz 327
Berufsbildungspolitik 494 ff.
Berufsbildungsstatistik 314
Berufsbildungssystem 489 ff.
Berufsbildungstheorie 507 f.
Berufsgrundbildungsjahr 506 f.
Berufspädagogik 507 f.
Berufsschule 501
Berufsvorbereitungsjahr 506 f.
Beschäftigungssystem 490 ff.
Betreuung 477 f.
Betriebe 501 f.
Beurteilung, – von Unterricht 182 ff.,
– von Schülern und Schülerinnen
185 ff., 452 ff.
Bezugsnormen, soziale –, individuelle –,
kriteriumsbezogene – 175 f.
Bildungsanalyse 282 ff.
Bildung, bürgerliche – 112 ff.
Bildung, mittelalterliche –, – der mitt-
leren und niederen Stände, – der
höheren Stände 424 ff.
Bildungsbegriff 111 ff., 480 ff.
Bildungsberichterstattung 312
Bildungsbürger 114
Bildungsforschung 641, empirische –
127 ff., 596 ff., historische – 267 ff.

- Bildungsgerechtigkeit 600 f.
 Bildungsgutscheine 358 ff.
 Bildungshintergrund 594 f.
 Bildungsidealismus 114
 Bildungsinstitutionen 370 f.,
 Wandel der – 425 ff.
 Bildungskonzeptionen 432 ff.
 Bildungsmonitoring 180 ff.
 Bildungsorganisation 218 ff.
 Bildungsphilosophie 127 ff.
 Bildungsplanung 309 ff.
 Bildungspolitik, internationale – 403 ff.
 Bildungsprozess 117 ff.
 Bildungsreformen 641 f.
 Bildungsstandards 153 f., 386, 458 ff.
 Bildungssystem 371 ff., 490 ff.
 Bildungstheorie 118 ff., 123 ff.,
 historische – 275 ff.
 Bildungsverhältnisse,
 Wandel der – 270 ff.
 Biographieforschung 79
 Bundesministerium für Bildung und
 Forschung 314
 Bund-Länder-Kommission 310, 315 f.
 Bürokratisierung 217 f.

 Chancengleichheit 349
 Christliche Pädagogik 88 ff.
 Controlling 231 f.

 Datenauswertung, Programme für –
 601 ff., 614 ff.
 Datengewinnung 610 ff.
 Dekategorisierung 515
 Demokratieerziehung 474
 Dezentralisierung 218 ff.
 Diagnose 179 ff., 522
 Diagnostik, pädagogische – 170 ff.
 Didaktik 130 ff., 157 ff., 458
 Differenz 115, 120 ff., 410 f., 420, 437 f.

 Diskriminierung, institutionelle –
 417 f.
 Diversität 203
 doing gender 444
 Dokumentarische Methode 617

 Effektivität 221, 224, 344
 Effizienz 221, 224, 348
 Ego-Dokument 277 f.
 E-Learning 164, 569 f.
 Emergenz, Konzept der – 53
 Empirische Erziehungswissenschaft
 246 ff.
 Empowerment 203
 Erfolgskontrolle 649 f.
 Erkenntnistheorie 40
 Erwachsenenbildung 533
 Erzieher-/Erzieherinnenausbildung
 478
 Erziehung 450 ff., 607 f., natürliche –
 97 f., negative – 95
 Erziehungstheorie, moderne – 93 ff.
 Erziehungswissenschaft, interna-
 tionale – 399 ff., konstruktivisti-
 sche – 257 ff., kritische – 248 ff.,
 reflexive – 261 ff., systemtheoreti-
 sche – 257 ff., vergleichende – 390 ff.
 Ethnizität 420 f.
 Ethnographie 634 ff.
 Ethnopädagogik 396 f.
 Ethnopschoanalyse 629
 Ethnozentrismus 634
 Eugenik 295
 Europäische Gemeinschaft 326 ff.
 Evaluation, sonderpädagogische – 523 f.
 Evaluationsforschung 641 ff.
 Evaluationsgegenstände 643
 Evaluationsstandards 645
 Evaluationstypen 647 f.
 Evaluationsziele 647 f.

- Fallarbeit 467 f.
 Familie 293 ff.
 Feedback-Methode 183 f.
 Feldforschung, ethnographische – 623 ff.
 Finanzierungsalternativen 348 ff.
 Finanzierungsmodelle 356 ff.
 Finanzierungsquellen 349 ff.
 Flexibilisierung, individuelle, institutionelle – 491
 Förderbedarf, sonderpädagogischer – 514 f.
 Förderung 521 f.
 Forschungsfragen 623 ff.
 Forschungsgegenstand 626
 Forschungsmethoden, partizipative – 617 f.
 Frauenbildungseinrichtungen, autonome – 438
 Freiheit 118 ff.
 pädagogische – 318, 339
 Friedenspädagogik 401
 Frühe Neuzeit 270
 Frühförderung 516 f.

 Ganztagschule 465 f.
 Geburtenrate 298
 Geisteswissenschaftliche Pädagogik 242 ff.
 Gender 203, 442 ff.
 Gender Mainstreaming 441 f.
 Gendertheorie 442 ff.
 Generation 68 ff.
 Generationenbegriff 291 ff.
 Generationenkonflikte 300 ff.
 Generationenverhältnis 294 ff.
 Gerechtigkeit 348
 Gesamtschule 310 f.
 Geschlecht 442 ff.
 Geschlechterdifferenz 293
 Geschlechtergerechtigkeit 444

 Geschlechterverhältnis 298 ff.
 Gewerkschaft 319
 Gleichheit 437
 Gleichheitsidee 349
 Globalisierung 389, 408 f.
 Governance 233
 Grammar of Schooling 286 ff.
 Grounded Theory 615, 630 f.
 Grundgesetz 313, 319, 326 f., 331, 333 ff.
 Grundlagenforschung 643 ff.
 Gruppendiskussionen 611 f.
 Gütekriterien 619 ff.

 Habituation 39
 Habitus, monolingualer – 415
 Habitusmetamorphose 65 ff.
 Handeln, pädagogisches – 623
 Handlungsforschung 618
 Handlungskonzepte, heil- u. sonderpädagogische – 520 ff.
 Handwerksordnung 327
 Hermeneutik 607, 632 f.
 Herrschaft 123 ff.
 Heterogenität 413, 420, 462
 Hochschulen 319 f.
 Hochschulrahmengesetz 320
 Hochschulrecht 340 ff.

 Ideengeschichte 268, 277
 Identität 117, 120 f.
 IGLU 579, 597 ff.
 Implementationsforschung 647
 Individualität 276
 Individuum 121
 Inklusion 517 ff.
 Innovationsbereitschaft 595 f.
 Inputsteuerung 312
 Integration 517 f.
 Interaktion 616
 Internet 164 f., 558

- Intersektionalität 419 f.
 Intervention, sonder-
 pädagogische – 522 f.
 Interventionsforschung 645
 Interviews 610 f.

 Jahrhundert des Kindes 295
 Jugend 280 ff., 472 f.
 Jugendarbeit 480 ff.
 Jugendbewegung 301 ff.
 Jugendkulturen 280 ff.
 Jungenarbeit 438 ff.

 Kapital, kulturelles –, soziales –, öko-
 nomisches –, symbolisches – 61 ff.
 Kind 94 ff.
 Kinder- und Jugendbildung 475 ff.
 Kinder- und Jugendhilfe 372, 470 f.
 Kinder- und Jugendhilfegesetz 327, 476 f.
 Kinder- und Jugendpädagogik 483 f.
 Kinderladenbewegung 302
 Kindheit, Verschwinden der – 303 f.
 Kirche 338
 Klassenklima 185
 Klassik 276
 Koedukation 429 ff.
 Kognition 40
 Kognitivismus 39
 Kompetenzerwerb 484 ff., 550 f.
 Konditionierung 39
 Konkurrenzkampf 234
 Konstruktivismus 40 f., 138, 141
 Konversationsanalyse 616
 Kooperation 525
 Kritik 126 f.
 Kritische Erziehungswissenschaft 248 ff.
 Kultur 622 f.
 Kulturdifferenzhypothese 410
 Kulturföderalismus 313 ff., 326 ff.
 Kulturvergleich 394 ff.

 Kultusministerium 316 ff.
 Kultusministerkonferenz 309 f.

 Ländervergleiche 597 ff.
 Lebenslanges Lernen 534
 Lebenswelt 206 f.
 Lebensweltorientierung 207
 Lehreraufgaben 448 ff.
 Lehrerbelastung 455 ff.
 Lehrerbildung, reflexive – 467 f.
 Lehrerbildung, Standards für die – 467 ff.
 Lehr-Lern-Kurzschluss 56
 Leistungsbeurteilung 149, 453
 Leistungsfähigkeitsprinzip 354 f.
 Leistungsvergleichsstudien 385 f.
 Lernanforderungen 142 f.
 Lernen, expansives –, defensives –, par-
 tizipatives – 50 f.
 Lernorganisation 375
 Lernstandserfassung 579 ff.
 Lerntheorien, verhaltenswissenschaft-
 liche –, konstruktivistische –, phäno-
 menologische –, pragmatistische –,
 kritische –, neurophysiologische –,
 subjektwissenschaftliche – 36 ff.
 Lernvoraussetzungen 142 f.
 Leseleistung 594 ff.

 Mädchen- und Frauenbildung 423
 Mädchenarbeit 438 ff.
 Makroorganisation 375 f.
 Malthusianismus 295
 Management 224 ff.
 Männerbildung 438
 Medien 164 ff.
 Medienbegriff 557 f.
 Mediendidaktik 557, 561
 Medienforschung 562 f.
 Medienkompetenz 559
 Medienpädagogik 561, 571 f.

Medienwissenschaft 570 f.
 Mehrebenenanalyseverfahren 594 f.
 Mehrsprachigkeit 414 f.
 Menschenrechte 330
 Menschenrechtspädagogik 401
 Methoden, diagnostische – 172 ff.
 Migration 305, 408 f.
 Migrationshintergrund 416 ff., 600 f.
 Migrationspädagogik 394
 Milieu, soziales – 61 ff.
 Modellprogramme 641, 643 f.
 Moderne 111 f.
 Modernitätsdifferenzhypothese 411
 Modifikation 171 f.
 Moral 86 f.
 Multimedia 168

 Narrationen 209 f.
 Narrationsanalyse 617
 Netzwerke 207 f.
 Normallebenslauf 294, 305

 Objektive Hermeneutik 617
 Ökonomie 218 ff.
 Online-Beratung 211 f.
 Organisation, lernende – 226 f.
 Outputsteuerung 218, 222, 312, 577

 Pädagogik, außerschulische – 474
 Pädagogik, Geschichte der – 267 f.
 Pädagogik, interkulturelle – 408 ff.
 Pädagogik, prinzipienwissenschaft-
 liche – 253 ff., strukturalistische –
 255 ff.
 Passung 142 f., 146 f.
 peer cultures, – groups 300
 PISA 577, 579
 Pragmatismus 55, 98, 104
 Prävention, primäre –, sekundäre –,
 tertiäre – 516

Privatschulen 338
 Professionalität 467, 547 f.
 Protestbewegung 302
 Psychologie, genetische – 100 f.

 Qualitätsentwicklung 312, 315, 641 f.,
 653 f.
 Qualitätsmanagement 323, 324, 647
 Qualitätssicherung 322 f.
 Querelle des femmes 432

 Rahmenlehrpläne 316, 319
 Rationalität 115
 Reflexive Erziehungswissenschaft 261 ff.
 Reformation 270 f.
 Rehabilitation 519 f.
 Religionsunterricht 338
 Ressourcen 343 f., soziale – 207 f.

 Schicht, soziale – 59 f.
 Scholarisierung 300
 Schulaufsicht 317 f.
 Schule 307 f., 321 f., 373 ff.
 Schulentwicklung 322 f., 380 ff.
 Schulentwicklungsforschung 593 ff.
 Schülerjob 460 f.
 Schulforschung 641
 Schulgesetze 317
 Schulleistungstests 186 f.
 Schulleitung 321
 Schulmitbestimmungsgesetze 322
 Schulpflicht 274 f., 425
 Schulrecht 333 ff.
 Schulsystem, 334 ff.
 Schulsystem, Geschichte des -s 376 f.
 Schulverfassung 334, 336
 Schulverwaltung 318
 Selbstbestimmung 117 ff.
 Selbstfinanzierung 356 f.
 Selbstsozialisation 74 ff.

- Selbstverwaltung, akademische – 319
- Selektion 171 f.
- Selektionsfunktion 491 f.
- Sensualismus 94, 98
- Skalierungsverfahren 579 ff.
- Sonderpädagogik, crosskategoriale – 515, 531
- Sozialer Raum 61 ff.
- Sozialgeschichte 268
- Sozialisation 472 f., berufliche – 492
- Sozialisationsbedingungen 75, 77 ff.
- Sozialisationsforschung, -theorie 60, 74 ff.
- Sozialpädagogisierung 451
- Standardnormwerte 176
- Steuerung 218 ff., 384 ff.
- Steuerungswirkungen 345 ff.
- Subjekt 276 f.
- Subjektivität 114 f., 126
- Symbolischer Interaktionismus 607
- System, duales – 501 ff.
- Systemmonitoring 651

- Teilhabe, gesellschaftliche – 519 f., 543 ff.
- Tests 173 ff., -verfahren 579 ff.
- Theorie, – der Erziehung 86 ff., – über Schule 286 ff.
- Theorieansätze, heil- u. sonderpädagogische – 526 ff.
- Theorieströmungen 237 ff.
- TIMSS 577, 579
- Transkulturalität 408

- Übergangssystem 505 ff.
- UNESCO 390 f., 400 f.
- Unterricht 130 ff., 449 f.
- Unterrichtsentwicklung 149 ff.

- Unterrichtsforschung 589 ff.
- Unterrichtsmodelle, angebotsorientierte –, nutzungsorientierte – 135 ff.
- Unterrichtsqualität 449

- Validität 177 f.
- Vaterschaft 298 ff.
- Vereinte Nationen 330
- Vergleichsarbeiten 577
- Vernetzung 524 f.
- Vernunft 118 ff.
- Verstehen 614, 628 ff., 632 ff.
- Verwaltung 220 f.
- Verwaltungsorganisation 375
- Viabilität 41
- Volksbildung 533
- Volkshochschule 538
- Vormoderne 270

- Wandervogel-Bewegung 282 ff.
- Weiterbildung 320, 342, 534 ff.
- Weiterbildungsgesetz 538 f.
- Weltgesundheitsorganisation 513
- Wende, pragmatische – 203
- Wettbewerbsmechanismen 234
- Wirkungsforschung 647
- Wirtschaftspädagogik 507 f.
- Wissenschaftsfreiheit 319
- Wissenschaftsrat 310, 315 f.
- Wissenschaftstheorie 237, 606 ff.
- Wissensgesellschaft 484 ff.
- Wissenspräsentation 165 f.
- Wissensvermittlung 166
- Wissenswerkzeuge 167

- Zirkel, hermeneutischer – 614
- Zweigeschlechtlichkeit, Kultur der – 443